

EL USO DEL E-PORTAFOLIO Y LAS TUTORÍAS VIRTUALES EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES DE POSGRADO BELGAS

EMY SOARES LUCINDO

2015

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Doctorado en Didáctica de la
Lengua y la Literatura

FACULTEIT LETTEREN

Doctoral Programme of Linguistics

El uso del e-portafolio y las tutorías virtuales en la enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes de posgrado belgas

Emy Soares Lucindo

Tesis para optar a los títulos de

Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UB)

Doctora en Lingüística (KUL)

Directores: Dr. Joan Perera Parramon y Dr. Kris Buyse

Tutor: Dr. Joan Perera Parramon

Toute réussite déguise une abdication
(Simone de Beauvoir)

*O sucesso nasce do querer, da
determinação e persistência em se
chegar a um objetivo. Mesmo não
atingindo o alvo, quem busca e vence
obstáculos, no mínimo fará coisas
admiráveis. (José de Alencar)*

AGRADECIMIENTOS

La primera parte que leo en cualquier tesis o monografía es el apartado de agradecimientos. Por eso, he decidido que esta sería la única parte de la mi tesis donde no iba a haber correcciones gramaticales. Así puedo predicar con el ejemplo y demostrar a mis alumnos, sobre todo a los que participaron de esta investigación, que por muy avanzado que sea nuestro nivel en una lengua extranjera, siempre podemos cometer errores.

Durante estos años de doctorado, me he visto en situaciones dignas de película: me robaron parte de los datos de la investigación; algunas personas han desaparecido, otras tuvieron que abandonar el barco; han tardado tres años para firmar el convenio entre ambas universidades; en el momento que los alumnos hacían el Pretest hubo un corte de luz; y aunque falte días para que deposite la tesis, no tienen claro cómo deben gestionar mi matrícula en una de las universidades. Afrontarme a estas adversidades y reírme de algunas de ellas ha sido posible por el apoyo que he recibido de varias personas, a quienes expreso mis sinceros agradecimientos a continuación.

En primer lugar, a mis directores de tesis por haberme admitido en el programa de doctorado. Al profesor Joan Perera por haber aceptado el desafío de ser mi director con todas las particularidades de mi propuesta de estudio, por sus comentarios y disponibilidad en la fase del diseño del proyecto de investigación y su lectura atenta de la metodología. Al profesor Kris Buyse por su profesionalidad y calidad humana. Le agradezco infinitamente su incansable paciencia en la lectura de la tesis así como su compromiso, sus correcciones, críticas y consejos. Seré siempre grata por sus intentos de acortar las distancias a través de una comunicación constante por correo electrónico y nuestras reuniones en Cádiz, Madrid, Barcelona y Lovaina. Gracias por motivarme, animarme, escucharme, hacerme entender las circunstancias y contextos que han formado parte de mi doctorado, incluso cuando yo no los entendía. Sus aportaciones fueron fundamentales en mi formación como investigadora.

No hubiera cruzado el charco sin el apoyo incondicional de mis padres y hermanos. Obrigada por acreditarem em mim, nas minhas capacidades e deixar claro o orgulho de vocês pelas minhas pequenas vitórias. Vocês são o sol dos meus dias de inverno, não tenham dúvida disso.

A mis familias «postiças» les debo mi eterna gratitud. A Arantxa Corsanego por facilitarme muchísimo la vida en los intervalos de la biblioteca. A su hija Iria por la generosidad en corregir mi trabajo. A su hijo Iago por las correcciones de las

redacciones de los estudiantes, por darme un ambiente tranquilo para escribir la tesis y apoyarme. A Sil Carvalho, Philippe Humblé y sus hijos, que me han alojado durante mis varios periodos en Bélgica siempre con una sonrisa y palabras de ánimo.

A mis amigos a los cuales repetidamente he tenido que decir «no puedo porque tengo cosas del doctorado», gracias por la paciencia. Esto se termina, así que espero verlos en directo o por Skype y enviar las postales que tengo pendientes de escribir de los últimos dos años. A mis amigas doctorandas y doctoras: Sabrina Gimenez, Isabel Castro, Kênia Bispo, Daniela Saraiva, Catarina Figueiredo y Kristina Škrobot, les agradezco por cada una de las conversaciones sobre el doctorado, por entender mis sentimientos y preocupaciones, enviarme los chistes sobre el mundo académico, asegurarme que hay vida una vida estupenda después del doctorado, hacerme ver que no estaba sola y que muchas veces mi caso era la regla y no excepción.

Por último y no menos importante a los alumnos que participaron en esta investigación. Cada uno de ellos, con su personalidad, comentario, opinión, fallos y aciertos me hicieron una mejor profesora e investigadora. Durante la redacción del capítulo de análisis, me he acordado de la cara y las historias de muchos, de cómo me gustaba preparar las sesiones de tutorías, del buen *feeling* en las tutorías orales, de lo divertido que fueron algunas entrevistas y de los avances de gran parte de ellos. Al retomar estos sentimientos me aseguré de que había tomado la decisión correcta al hacer esta investigación y que tuve mucha suerte con todos participantes.

¡Gracias a la vida, que me ha dado tanto!

RESUMEN

El número de aprendices de español como lengua extranjera en la región de Flandes ha aumentado significativamente desde 2006 así como la cantidad de estudiantes interesados en impartir clases del idioma. No obstante, se observa que aunque su formación haya sido en español que al entrar en la formación didáctica *Specifieke Lerarenopleiding* (SLO) algunos estudiantes no han alcanzado aún el nivel lingüístico y pragmático esperado para un profesor de ELE. Para paliar este problema, nuestra propuesta de investigación tenía como objetivo la identificación de los fallos, carencias y necesidades lingüísticas de este grupo. Posteriormente, la elaboración y realización de actividades específicas de tratamiento, a través de tutorías virtuales y del uso de un portafolio electrónico. Por último, la observación de la influencia de estos recursos en el nivel de español de los participantes. El estudio se realizó con 75 estudiantes de la Katholieke Universiteit Leuven (KUL) de los cursos académicos de 2009, 2010 y 2011. Los primeros formaron parte de nuestro grupo piloto, mientras que los siguientes se denominaron Grupo A y Grupo B, respectivamente. Para lograr nuestros objetivos, optamos por un estudio de carácter cuasiexperimental, donde los estudiantes se separaron en un grupo de control y uno experimental. Para el análisis de los datos, utilizamos un Pretest y Posttest similares con 50 preguntas de múltiple elección divididas igualmente en una sección de gramática y vocabulario; una propuesta de expresión escrita así como una parte de expresión oral de aproximadamente 30 minutos. A partir del resultado obtenido en ambos test, realizamos el análisis cuantitativo, a través de comparaciones intergrupales e intragrupalas. Además, utilizamos información de las tutorías virtuales y de los e-portafolios para realizar una análisis cualitativo. Los resultados indican que tanto el grupo experimental como el de control mejoraron su rendimiento en el Posttest. Los resultados demuestran que ambos materiales tuvieron un impacto positivo en los grupos experimentales, aunque haya sido reducido en los estudiantes sin motivación y menos evidente en la sección de expresión oral.

SUMMARY¹

This research study began in a period prior to the popularisation of WhatsApp, smartphones and applications, but it emerged, nevertheless, in an attempt to address the demands of its time. There was a growing interest in Spanish courses among students whose profile in the SLO (*Specifieke Lerarenopleiding*) suggested that they needed not only methodological lessons but also specific tips intended to help those who needed it to attain the level of Spanish required from a Spanish foreign language (ELE) teacher. Because these students had to travel for their practice, they were unable to attend face-to-face lessons. As a result, what this type of audience demanded was some “extra” training in which their inadequacies in Spanish language skills and their logistic needs were taken into consideration. Putting forward a virtual tutoring session schedule associated with the use of e-portfolios seemed a suitable proposal. Still, just as the profile of this type of student was not clear, research studies on the design of specific online courses and the use of specific e-portfolios for language teaching were rare, especially in relation to ELE. Consequently, we believe that the development of this research sheds some light on the construction of a profile that points out the linguistic shortcomings of this group of students and on the research into virtual language teaching and e-portfolio use.

To this end, we proposed as our main objective to observe the impact of e-tutoring sessions and the e-portfolio on the level of Spanish of the study participants, all of whom were future teachers. The theoretical framework of the research was based on three pillars, i.e., constructivism applied to e-learning, e-tutoring and the e-portfolio. In chapter one, we present the educational foundations of our approach, putting forward the characteristics of Piaget’s psychogenetic constructivism, Vygotsky’s sociocultural constructivism, and Ausubel’s cognitive constructivism. Cognizant that these theories were not developed for the educational domain, we describe constructivist education as well as the role that teachers and students should take on in it.

Once these principles have been clarified, we describe the main characteristics of e-learning and how its principles are in line with constructivist ideas. Because there is a low number of pedagogical definitions relating to virtual language teaching, as White (2006) warned, we put forward a definition based on the constructivist perspective whereby we state that virtual language teaching is a type of training given through the use of electronic media that allow students to develop the four language

¹ Apartado incluido por determinación del convenio firmado entre ambas universidades.

skills, as well as other cross-cutting abilities. Owing to the skills required to do a virtual course, another important factor is student profile. This is why the purpose of foreign language e-learning is to train the right people to have the ideal skills and knowledge at the time they deem appropriate. Also, we have seen how certain characteristics of constructivism may benefit virtual language teaching, and how certain electronic tools may be used for online language teaching activities that cover the four skills.

In chapter two, which deals with e-tutoring, we delve into the essential elements required for the design of virtual instruction. To this end, we highlight the importance of the instructional designer and of the use of one or more instructional design models for the organisation of his/her work. The ID model is a systematic one, and its purpose is to take the student from the state of not being able to carry out a certain task to the state of being able to do it. It also helps promote and clarify the way in which training will be given to the participants in the process (teachers and technical and educational teams). For this reason, the ID model needs to include a budget, the tasks that pertain to the relevant study field (while respecting the different learning styles and paces), feedback, deadlines, assessment, etc. (Broderick, 2001; Filatro, 2004). For this research, we have used the models put forward by Dick and Carey (2005) and Heinich, Molenda, Russel and Smaldino (2002) for the analysis phase. In addition, Dabbagh and Bannan-Ritland's proposals (2005) were used to design the activities.

We later describe the most specific aspects that make up a virtual classroom, such as the virtual learning environment, the characteristics of the educational material, the style and format of the texts, the strategies for fostering interaction in the forums in order to turn them into virtual communities (Palloff and Pratt, 2007 and Salmon, 2000) and some virtual tools available for the development of the four skills. We also tell of the importance of assessment as well as feedback, discuss the roles that e-tutors and students should play during the training, and the role of motivation for successful learning.

In chapter three, which deals with e-portfolios, we set out the different types of portfolios used in the educational field, focusing especially on the student mode and its adjustment to a constructivist education model, as it assesses not only the final product of the learning process but also the entire process followed by its creator. The e-portfolio should contain samples of students' papers as well as some reflexion that should cover both the results and the development process. Reflexion is the heart and soul of an e-portfolio and should, therefore, be fostered through cue questions or models. Specifically in the field of language teaching, we cannot find in the literature any specific theoretical foundations on how the e-portfolio should be implemented or

developed. For this reason, we report five studies conducted using the traditional portfolio in order to adapt these practices to our context.

The studies stress different aspects, such as the benefits of the portfolio, the importance of explaining to the students from the start how the material is to be used so that they will not feel at a loss, and the importance of guided reflexion. Apart from this, we have been able to infer that the e-portfolio should be seen as an element of the classroom that will be taken into account in the assessment process, so it should not be seen as the sole assessment method. Likewise, if the students are to learn at their own pace, the e-portfolio should be visited frequently by the teacher, but not on a daily basis. Lastly, because of the time this activity demands, which may come to leave students demotivated, we believe that specific periods may be saved during some lessons for reviewing the e-portfolio and conducting the relevant reflexion.

In addition to the theoretical issues mentioned above, with a view to attaining our objective we designed a quasi-experimental study in which the participants were divided into control groups and experimental groups, and we carried out a quantitative and qualitative analysis. Seventy-five students from KU Leuven's SLO took part in the research during the years 2009-10 (pilot group), 2010-11 (group A) and 2011-12 (group B). Group A comprised 29 students divided into ExpA (16) and CtrA (13). The virtual tutoring sessions for ExpA were divided into nine modules, including seven oral tutoring sessions, and were carried out over seven months. Group B was made up of 21 participants, of which 13 were in ExpB and eight were in CtrB. The e-tutoring sessions were distributed into ten modules, including seven meetings for oral tutoring sessions, over seven months.

Apart from dividing the participants into experimental and control groups, we created a subgroup based on the participants' stay in a Hispanic country (HC and NHC). In order to be able to conduct an intragroup comparison, we divided the experimental group into four subgroups according to their participation in the tutoring sessions.

In relation to the quantitative study, we collected the data for it by using a pretest and a posttest with 50 multiple-choice questions, which were in turn divided into a grammar and vocabulary section, a written expression section for drafting an approximately 300-word composition on what SFL teachers expect from students, and an oral intervention approximately 30 minutes long divided into an interview with the researcher and interaction between two participants about a suggested topic. For the analysis of the multiple-choice section, we compared the number of errors in the pretest and that in the posttest. We also compared the pretest and the posttest for written production. It should be noted that in this section we looked at the lexical

density of each composition and, based on KU Leuven's ElektraVoc typology of errors, we divided the errors found into the categories of "morphosyntax", "vocabulary", "textual", "morphology" and "spelling". Each of these included subcategories that allowed the errors made to be classified precisely. The correction work was performed by the researcher and also by a Peninsular Spanish native speaker. Because of the characteristics of the oral production section, we distinguished four aspects in the analysis: type of language and pronunciation, length of the conversation and error category. As a result of some issues detected in this section, the comparison of the errors in the pretest and the posttest was intended to contrast the differences between two periods rather than determine which one was better.

For the qualitative part, we compiled the data from the virtual tutoring sessions and the e-portfolios. The topics that would be taught in the tutoring sessions were selected according to the most common errors made by the pilot group, as well as from the research participants' results in the pretest. Each topic was a module that had to be completed in two weeks and began with cue questions, followed by other short activities, discussion in the forum and individual exercises (Hot Potatoes, text reading, puzzles, etc.). These served as ancillary elements for completing a final task, which could be a podcast, a leaflet, a text or a magazine. With regard to the oral tutoring sessions, seven meetings approximately 30 minutes long via Messenger or Skype were scheduled with each student. In the first oral tutoring session, each student raised two topics that were difficult for him/her in Spanish and which would be dealt with in the oral sessions. In this way, the conversation in each oral tutoring session focused on the issue that was being discussed in the modules and on the specific difficulties. The analysis of the tutoring sessions was first conducted through the description of their implementation and their most important alterations. Next, we observed how the topics with the most errors had been developed in the pretest, identified the students' level of involvement and established a comparison with the experimental group's performance in such topics in the posttest.

As to the e-portfolio, each student was able to decide on its structure and whether it would be public or private. However, all e-portfolios needed to contain a table of contents, an introduction with a short biography of the author and his/her objectives, a development section including the final activities and the author's reflexions, and, lastly, a closing section that included a summary of expectations and achievements. All participants were advised to include additional activities for improving their level of Spanish on their e-portfolios. The analysis of these materials focused on two issues, i.e., the use of e-portfolios and the reflexions that had been written. For the first issue, we looked at whether the e-portfolios included other

activities apart from those that were compulsory, whether there had been any cooperation among the participants and whether the e-portfolio had been used solely for uploading the final activities and the participants' reflexions. We described the reflexions as "descriptive", "analytical" or "mixed"; we examined in what final activities these reflexions appeared and whether the type of reflection had changed during the e-tutoring period. Next, we verified if there was any relationship between the type of reflection most often made by each participant and his/her performance in the written production section of the posttest.

The results obtained through the quantitative and qualitative analysis of both groups helped us verify if it had been possible to attain the general objective and the three specific objectives that had been suggested, and to answer the research questions associated with each of those, which will be presented below.

1. Identify the errors made in Spanish by Belgian postgraduate students as future teachers of Spanish as foreign language participating in the research.

a) Do participating students who have lived in Spanish-speaking countries make fewer errors?

Yes. According to the results, the participants in the HC subgroup, both from group A and from group B, made fewer errors in all sections of the pretest and the posttest when compared with the NHC subgroup. Notwithstanding this, the differences between error averages are not statistically significant in any case.

b) Are the quantity and type of errors made in the pretest the same as the ones committed in the posttest by group A (2009) and B (2010) and by their respective experimental and control groups?

Both group A and B and their respective experimental and control groups performed better in all sections of the posttest, making a lower number of errors. However, statistically significant differences were found in the performance of group A in the grammar and written production sections, of ExpA in grammar, of CtrA in vocabulary, of group B in grammar, vocabulary and written production, of ExpB in grammar and written production, and of CtrB in vocabulary.

In relation to the type of errors, the difficulty for most participants in group A, ExpA and CtrA lay, both in the pretest and in the posttest, in the differences between the past tenses of the indicative and the subjunctive, as well as between *ser* and *estar*,

and in choosing the right vocabulary and using the appropriate verb modes and tenses. However, as the number of correct answers increased in the posttest, when we approached the data we saw that certain types of error were committed by certain (sub)groups and only in the pretest. In group A, for example, most of its members found it difficult to choose the gender of words and use prepositions. Likewise, ExpA made a considerable number of mistakes in using articles and prepositions in the pretest. Finally, for most of CtrA, the problem lay in the use of prepositions and the difference between *pedir* and *preguntar*.

As to group B, ExpB and CtrB, the most problematic types of errors in the pretest and the posttest related, for most participants, to the right verb modes and tenses, the difference between *ser* and *estar*, the use of prepositions and the choice of the right vocabulary. The difficulties seen only in the pretest for group B and ExpB were the differences between the past tenses of the indicative and the subjunctive, wrong verb tenses and the spelling of a lexical unit. For CtrB, the difficulties lay also in the aforementioned differences, as well as in the right use of genders and the article.

c) Are oral production errors the same type of errors made in written production in group A and B as well as in their respective experimental and control groups?

Yes. When comparing the results of group A and B and their respective control and experimental groups, we can see that the (sub)categories with the most errors in oral and written production refer to right vocabulary choices, the use of prepositions and the right verb modes and tenses. Specifically, in the case of verbs, many errors are due to some confusion between the past tenses of the indicative and the difference between the present of the indicative and the present of the subjunctive.

d) What are the most frequent errors made by this group of students?

The difficulties found among the students participating in our research are identified below:

- Choosing the right vocabulary.
- Using the correct verb forms in subordinate clauses.
- Using the correct verb tense.
- Noticing the differences between the verbs *ser* and *estar* (“to be”).
- Using prepositions (the preposition *de* being the most problematic one).
- Identifying word gender.

2. Design, implement and assess a number of online tutoring sessions and an e-portfolio model to address the main linguistic shortcomings detected in the participants.

a) Is the proposed e-tutoring model suitable for the students' needs?

To confirm whether the proposed virtual tutoring model was appropriate to the needs of the group of students, we examined the level of participation in the activities, the comments made during the classes and the answers to the posttest questionnaire. Based on these, the first e-tutoring model tested in group A for five modules, in which questions and activities are directly introduced via Moodle, was not feasible. Although this format encourages frequent participation, because of their teaching practice it was not possible for students to participate every day, since on occasion they did not have their personal computers with them. However, the printable model available on Moodle and in PDF format (applied to ExpA from module 6 onwards and in all modules with ExpB) proved to be suitable to their logistic needs.

b) Is there any relationship between the e-portfolios made by the students and those of the rest of participants in the tutoring sessions?

All 16 participants in ExpA created their e-portfolios, but we saw that four of them did not use theirs more than twice. In addition, there were 11 e-portfolios in ExpB because two students did not even create theirs. No comments were made on other peers' e-portfolios, and we could not identify any link to these either.

c) Have students added other optional activities or material related to Spanish language learning apart from the compulsory ones while using the e-portfolio?

Most members of ExpA used their space on the e-portfolio to do compulsory activities. However, six students used their e-portfolios in a more personalised way, adding from three to seven optional activities related to their learning of Spanish. Many of these were about the world of music, travel, news and books.

As to ExpB, because in the subject *Vakdidactiek Spaans* the students needed to create a portfolio for some of the tasks, we agreed that these could be done on the e-portfolio of the tutoring sessions. Excluding the activities done for this subject, we saw that nine participants submitted optional activities, but only six did so three or more times. These optional aspects had to do with songs, books, films, occasions on which

the students had spoken Spanish, and travel. One student even created on his e-portfolio a section entitled “Spanish Explorations Series”, in which he intended to show the places in Spain he had liked.

d) Which type of reflexion is the most frequent on the e-portfolio: descriptive, narrative or mixed?

On ExpA’s electronic portfolios, we observed that most of the reflexions made were lengthy, but no final activity was reflected on by all students; we counted a maximum of eleven reflexions in the first activity and a minimum of three in the last one. The type of reflexion most often found in the activities was “mixed”. However, in module two, on “past tenses” and “pets”, and in the next one, on the “imperative mode” and “cooking”, there was a minimal difference between “mixed” and “narrative”.

With regard to ExpB, we saw that most reflexions did not usually exceed four lines, and the number of reflexions fluctuated constantly, especially after the students’ teaching practice. Most reflexions made on each topic were classified as “mixed”. The only case in which all participants made “analytical” reflexions was the initial topic of the e-tutoring sessions, their learning process.

3. Monitor the impact of online tutoring sessions and the use of the e-portfolio on the participants’ oral and written skills in Spanish

a) Did the students who participate in most tutoring units achieve better results in the posttest than those who did not participate?

When comparing the results of the experimental subgroups, we confirmed that there were no statistically significant differences among ExpA2, ExpA3 and ExpA4. Furthermore, for grammar and vocabulary in ExpB1, ExpB2, ExpB3 and ExpB4, significant differences were detected between Exp3 and Exp4. The data clearly reveal that, in all posttest sections, the subgroup that attended more than 75% of the tutorial sessions (ExpA4 and ExpB4) showed a lower error average compared with the rest.

b) And, specifically, did participation in online tutoring sessions have a positive effect on the participants’ oral skills?

In order to verify whether there had been a positive impact of the virtual tutoring sessions on the students’ oral skills, an intergroup comparison between the control group and the experimental group is needed in the posttest, and a comparison of

progress between the pretest and the posttest completed by both. According to the results, CtrA performed better when compared with ExpA; although the error average of both groups was the same in the posttest, CtrA's ACT² average was two minutes higher and most of its members displayed very suitable language, while the ExpA showed a sufficient level of structure and vocabulary in the language used. Very similar results were seen in the performance of CtrB versus ExpB. There was a difference of one point in the error average, the advantage being for CtrB. Its members displayed suitable or very suitable language, while in ExpB the students' language was classified across all types. In addition, CtrB's average was almost two minutes higher than ExpB.

When conducting a comparison of progress between the two experimental and control groups, we saw that the performance of ExpA, CtrA, ExpB and CtrB had been better in the posttest than in the pretest. The error average was lower and most participants were classified as displaying suitable language and pronunciation. Specifically in ExpA and ExpB, the number of students in the categories of "limited language" and "pronunciation highly influenced by other languages" diminished. Also, the LKT average increased in all four groups.

In view of these results, we cannot state that the virtual tutoring sessions had a positive impact on the oral production of the participants in the experimental group, since also the control group experienced some improvements in their oral skills.

c) Is there any relationship between the types of reflexion made on the e-portfolio and the quantity of errors made in written production in the posttest?

We cannot state that there is a relationship between the type of reflexion and the quantity of errors in written production. The data obtained from ExpA revealed that the greatest differences between the two tests in terms of increase in the amount of words and number of errors were in the group that failed to make most reflexions. The results of ExpB, for its part, are still less clear in this regard: although most participants who made mixed reflexions included more new words in their compositions and fewer errors in the posttest, the difference was very small.

As can be gathered from all of the above, it is necessary to approach the statistical data and look at certain skills separately in order to determine the type of impact of the e-tutoring sessions and the e-portfolios. In the first case, the results indicate that the performance of both the experimental group and the control group improved in the posttest. However, statistically significant differences are found especially in the data of the two experimental groups. Likewise, the subgroup that

² Average Conversation Time.

attended more than 75% of the tutoring sessions (ExpA4 and ExpB4) showed a lower error average when compared with the rest. Additionally, if the aforementioned students with a low level of motivation – whose mistakes account for, in some cases, 49% of the total errors – are separated from the results of the experimental group, the progress of ExpA and ExpB in the posttest stands out even more. This advance made by the group of students who participated in the e-tutoring sessions does not seem, however, to be clearly reflected in all sections of the posttest. Contrary to the other sections, as we pointed out above, the results obtained for oral production leave room for doubt in view of the performance of the experimental and control groups. To sum up, having attained our goal of looking at the impact of e-tutoring sessions and the e-portfolio on the study participants' level of Spanish, we concluded that both types of materials had a positive impact on the experimental groups, although it was a limited impact in the case of the unmotivated students and was less evident in the oral production section.

Índice

Agradecimientos 7
Resumen 9
Summary 11
Introducción 29
Capítulo 1: Constructivismo y enseñanza virtual 35
1.2.1 Constructivismo psicogenético	39
1.2.2 Constructivismo sociocultural	42
1.2.3 Constructivismo cognitivo	46
1.3.1 La enseñanza basada en la perspectiva de Piaget	53
1.3.2 La enseñanza basada en la perspectiva de Vygotsky	53
1.3.3 La enseñanza basada en la perspectiva de Ausubel	54
1.3.4 El papel del profesor en la enseñanza basada en el constructivismo	54
1.3.5 El papel del material en la enseñanza basada en el constructivismo	58
1.3.6 El papel del alumno en la enseñanza basada en el constructivismo	60
1.3.7 Principios de una educación basada en el constructivismo	63
1.4.1 El constructivismo aplicado a la enseñanza virtual de lenguas	71
Capítulo 2 - E-tutoría 79
2.3.1 Modelo de Dick y Carey	83
2.3.2 Modelo ASSURE.....	87
2.3.3 Modelo Smith y Ragan	88
2.4.1 Moodle	95
2.5.1 Mapa de actividades	98
2.5.2 Matriz de DI.....	98
2.5.3 Storyboard.....	99
2.7.1 Comunidad Virtual	104
2.7.2 Ejercicios.....	111
2.7.3 Tutoría oral.....	113
2.8.1 Feedback	117
2.9.1 Rol del e-tutor	121
2.9.2 Rol de los estudiantes	124
Capítulo 3 - E-portafolio	.. 131
3.1.2 Características	137
3.1.2 Herramientas para la creación del e-portafolio	139
3.4.1 Estudios realizados sobre portafolios en la enseñanza de lenguas	147

3.4.2	¿Qué podemos inferir de los estudios sobre portafolios en la enseñanza de lenguas?	154
Capítulo 4 - Objetivos y preguntas de investigación		.. 157
4.1	Objetivo 1: Identificación de errores	158
4.2	Objetivo 2: Diseño, aplicación y evaluación de las tutorías y el e-portafolio.....	159
4.3	Objetivo 3: Efectos de la tutoría virtual y el e-portafolio.....	160
Capítulo 5 – Metodología		.. 163
5.1.1	Grupo A (Experimental A y Control A)	164
5.1.2	Grupo B (Experimental B y Control B).....	165
5.2.1	Test.....	167
	Gramática.....	167
	Vocabulario	169
	Expresión escrita	169
5.2.2	E-tutoría	171
5.2.3	E-Portafolio	173
5.3.1	Análisis cuantitativo	174
5.3.2	Análisis cualitativo.....	178
Capítulo 6 - Análisis y discusión de los resultados		.. 181
6.2.1.1	Prestest – Gramática: Grupo A.....	183
6.2.1.2	Postest - Gramática: Grupo A.....	186
6.2.1.3	Comparación Pretest y Postest - Gramática: Grupo A	190
6.2.1.4	Prestest – Gramática: Grupo B.....	192
6.2.1.5	Postest – Gramática: Grupo B	196
6.2.1.6	Comparación Pretest y Postest - Gramática: Grupo B	200
6.2.2.1	Pretest – Vocabulario: Grupo A	202
6.2.2.2	Postest – Vocabulario: Grupo A	205
6.2.2.3	Comparación Pretest y Postest - Vocabulario: Grupo A	208
6.2.2.4	Pretest – Vocabulario: Grupo B.....	210
6.2.2.5	Postest – Vocabulario: Grupo B	212
6.2.2.6	Comparación Pretest y Postest - Vocabulario: Grupo B	215
6.2.3.1	Pretest – Expresión Escrita: Grupo A	217
6.2.3.2	Postest – Expresión Escrita: Grupo A	224
6.2.3.3	Comparación Pretest y Postest – Expresión Escrita: Grupo A	231
6.2.3.4	Pretest – Expresión Escrita: Grupo B.....	234
6.2.3.5	Postest – Expresión Escrita: Grupo B	238

6.2.3.6	Comparación Pretest y Posttest – Expresión Escrita: Grupo B.....	244
6.2.4.1	Pretest – Expresión Oral: Grupo A	247
6.2.4.2	Posttest – Expresión Oral: Grupo A	251
6.2.4.3	Comparación Pretest y Posttest – Expresión Oral: Grupo A	256
6.2.4.4	Pretest – Expresión Oral: Grupo B	258
6.2.4.5	Posttest – Expresión Oral: Grupo B	261
6.2.4.6	Comparación Pretest y Posttest – Expresión Oral: Grupo B	265
6.2.5.1	Grupo A	269
6.2.5.2	Grupo B	271
6.3.1.1	Grupo A	274
6.3.1.2	Grupo B	296
6.3.2.1	Grupo A	317
6.3.2.2	Grupo B:	322
Capítulo 7 - Conclusiones		.. 331
7.1.1	Identificación de errores	336
7.1.2	Diseño, aplicación y evaluación de las tutorías y el e-portafolio	338
7.1.3	Efectos de la tutoría virtual y el e-portafolio	340
Referencias bibliográficas		.. 345
Anexos		.. 359

Ilustración

Ilustración 1: Aprendizaje subordinado.....	50
Ilustración 2: aprendizaje de orden superior.....	51
Ilustración 3: Aprendizaje combinatorio.....	51
Ilustración 4: Modelo propuesto por Dick y Carey.....	84
Ilustración 5: Modelo de DI ASSURE.....	87
Ilustración 6: Modelo de DI propuesto por Smith y Ragan (2005).....	88
Ilustración 7: Modelo de DI propuesto por Dabbagh y Bannan-Ritland (2005).....	93
Ilustración 8: Moodle del Grupo de tutorías <i>online</i> de 2011-12.....	96
Ilustración 9: Lenguaje para materiales virtuales propuesto por Piva Júnior y Freitas (2010).....	102
Ilustración 10: Modelo <i>five step</i> de Salmon (2000).....	105
Ilustración 11: Tiempo Aproximado de Conversación.....	177
Ilustración 12: Modelo de Tarea Interactiva.....	279
Ilustración 13: Grupo B – Café virtual.....	299
Ilustración 14: Grupo A - E-portafolio - Actividad Optativa de Canciones.....	318
Ilustración 15: Grupo A - Actividad Optativa (Noticias).....	319
Ilustración 16: Grupo A - Actividad Optativa (Otros).....	319
Ilustración 17: Grupo B - Portafolio (canciones).....	323
Ilustración 18: Grupo B - Act. Optativas (películas).....	323
Ilustración 19: Grupo B - Act. Optativas (otros).....	324

Tablas

Tabla 1: Etapas del desarrollo intelectual de Piaget.....	42
Tabla 2: Ventajas del aprendizaje virtual de lenguas de acuerdo con Felix (2002).....	73
Tabla 3: Nueve etapas del aprendizaje propuestas por Gagné (1985).....	82
Tabla 4: Modelo de Mapa de Actividades.....	98
Tabla 5: Modelo de Matriz de DI.....	99
Tabla 6: Rol del tutor por Simpson (2002).....	122
Tabla 7: Rol del tutor por Denis et al. (2004).....	122
Tabla 8: Roles de los e-tutores por Soares (2009).....	124
Tabla 9: Roles de los estudiantes virtuales por Soares (2009).....	127
Tabla 10: Diferencias entre e-portafolio y portafolio por Barret, 2004 (citada por Buzzetto-More, 2010).....	136
Tabla 11: Características de los subgrupos del Grupo Experimental A.....	165
Tabla 12: Características de los subgrupos del Grupo Experimental B.....	166
Tabla 13: Datos generales de los participantes.....	166
Tabla 14: Temas y preguntas del Pretest y Posttest (gramática).....	169
Tabla 15: Temas y preguntas del Pretest y Posttest (vocabulario).....	169
Tabla 16: Lista de temas tratados en las e-tutorías.....	172
Tabla 17: Características generales de los métodos para la recogida de datos.....	174
Tabla 18: Tipo de lenguaje en el test de expresión oral.....	176
Tabla 19: Grupo A - Pretest: Gramática: resultado del grupo con estancia en país hispanico (gramática).....	185
Tabla 20: Pretest - Gramática: Ítems más problemáticos para ExpA, CtrA, PH y NPH.....	186
Tabla 21: Grupo A - Posttest: resultado del grupo con estancia en país hispanico en los ítems con más fallos (gramática).....	189
Tabla 22: Posttest - Gramática: Ítems más problemáticos para ExpA, CtrA, PH y NPH.....	190
Tabla 23: Grupo B – Pretest: resultado del grupo con estancia en país hispanico en los ítems con más fallos (gramática).....	195
Tabla 24: Pretest - Gramática: Ítems más problemáticos para ExpB, CtrB, PH y NPH.....	196
Tabla 25: Grupo B - Posttest: resultado del grupo con estancia en país hispanico en los ítems con más fallos (gramática).....	198
Tabla 26: Posttest - Gramática: Ítems más problemáticos para ExpB, CtrB, PH y NPH.....	200
Tabla 27: Grupo A - Pretest: Subcategorías con más errores en Morfosintaxis.....	219

Tabla 28: Grupo A - Pretest: Subcategorías con más errores en Vocabulario	220
Tabla 29: Grupo A - Pretest: Subcategorías con más errores en Textual	221
Tabla 30: Grupo B - Categorías más problemáticas para los diferentes subgrupos del Grupo A	223
Tabla 31: Grupo A - Postest: Subcategorías con más errores en Morfosintaxis	225
Tabla 32: Grupo A - Postest: Subcategorías con más errores en Vocabulario	226
Tabla 33: Grupo A - Pretest: Subcategorías con más errores en Textual	227
Tabla 34: Grupo A - Categorías más problemáticas para los diferentes subgrupos del Grupo A	230
Tabla 35: Comparación entre las categorías de expresión escrita del Pretest y Postest	233
Tabla 36: Grupo B - Pretest: Subcategorías con más errores en Morfosintaxis	235
Tabla 37: Grupo B - Pretest: Subcategorías con más errores en Vocabulario	236
Tabla 38: Grupo B – Pretest subcategoría más problemáticas para los diferentes subgrupos del Grupo B	238
Tabla 39: Grupo B - Postest: Subcategorías con más errores en Morfosintaxis	240
Tabla 40: Grupo B - Postest: Subcategorías con más errores en Vocabulario	240
Tabla 41: Grupo B – Postest - Categorías más problemáticas para los diferentes subgrupos del Grupo B.	243
Tabla 42: Grupo B - Comparación entre las categorías de expresión escrita en el Pretest y Postest	245
Tabla 43: Grupo A - Pretest - Expresión Oral: Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo.	248
Tabla 44: Grupo A - Pretest: Alumnos con más errores por segundo en Expresión Oral	249
Tabla 45: Grupo A - Pretest: Categorías con más errores en Expresión Oral.....	250
Tabla 46: Grupo A - Pretest - Expresión Oral: Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo.	252
Tabla 47: Grupo A - Postest: Alumnos con más errores por segundo en Expresión Oral	253
Tabla 48: Grupo A - Postest: Categorías con más errores en Expresión Oral	254
Tabla 49: Grupo A - Categorías más problemáticas para los diferentes grupos del ExpA en Expresión Oral	256
Tabla 50: Grupo B - Pretest - Expresión Oral: Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo.	259
Tabla 51: Grupo B - Pretest: Alumnos con más errores por segundo en Expresión Oral	259
Tabla 52: Grupo B - Pretest: Categorías con más errores en Expresión Oral.....	260
Tabla 53: Grupo B - Pretest - Expresión Oral: Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo	262
Tabla 54: Grupo B - Postest: Alumnos con más errores por segundo en Expresión Oral	263
Tabla 55: Grupo B - Postest: Categorías con más errores en Expresión Oral	263
Tabla 56: Grupo B - Categorías más problemáticas para los diferentes grupos del ExpB en Expresión Oral (Postest)	265
Tabla 57: Grupo A - Relación entre la motivación de algunos participantes del ExpA y su rendimiento en el test	270
Tabla 58: Grupo B - Relación entre la motivación de algunas participantes del ExpB y su rendimiento en el test	272
Tabla 59: Grupo A - Programación de las E-tutorías.....	277
Tabla 60: Grupo A – Matriz del DI Actividad sobre el contraste entre ser/estar y la personalidad	282
Tabla 61: Grupo A – Matriz del DI Actividad sobre los pretéritos del indicativo y animales domésticos ..	286
Tabla 62: Grupo A - Matriz del DI Actividad sobre las preposiciones y la inmigración	289
Tabla 63: Grupo A - Matriz del DI Actividad sobre los pretérito imperfecto del subjuntivo y el género de las palabras	291
Tabla 64: Grupo A - Matriz del DI Actividad sobre los pretéritos del subjuntivo y el aprendizaje del vocabulario.....	294
Tabla 65: Grupo B - Programación de las E-tutorías.....	298
Tabla 66: Grupo B - Matriz del DI Actividad sobre el aprendizaje	301
Tabla 67: Grupo A – Matriz del DI Actividad sobre el contraste entre ser/estar y la personalidad	305
Tabla 68: Grupo B – Matriz del DI Actividad sobre los pretéritos del indicativo y animales domésticos ..	309
Tabla 69: Grupo B - Matriz del DI Actividad sobre el presente del subjuntivo y la prensa	313
Tabla 70: Grupo B - Matriz del DI Actividad sobre el presente del subjuntivo y la vivienda	315
Tabla 71: Grupo A - Relación entre tipo de reflexión en el e-portafolio y error en expresión escrita.....	322
Tabla 72: Grupo B - Relación entre tipo de reflexión en el e-portafolio y error en expresión escrita.....	326
Tabla 73: Resumen de los resultados cuantitativos.	329
Tabla 74: Resumen de los datos cualitativos.	330

Gráficos

Gráfico 1: Pretest – Gramática: Resultado del Grupo A (Parte I).....	183
Gráfico 2: Pretest – Gramática: Resultado del Grupo A (Parte II).....	184
Gráfico 3: Grupo A - Resultado del Posttest (gramática I)	187
Gráfico 4: Grupo A - Resultado del Posttest (gramática II)	188
Gráfico 5: Grupo A - Comparación entre Pretest y Posttest sección de Gramática (ítems con más errores).....	191
Gráfico 6: Grupo B - Resultado del Pretest (gramática I).....	193
Gráfico 7: Grupo B - Resultado del Pretest (gramática II).....	194
Gráfico 8: Grupo B - Resultado del Posttest (gramática I)	197
Gráfico 9: Grupo B - Resultado del Posttest (gramática II)	198
Gráfico 10: Gramática - Grupo B - Comparación entre Pretest y Posttest.....	201
Gráfico 11: Grupo A - Resultados del Pretest (vocabulario-sinónimos)	202
Gráfico 12: Grupo A - Resultados del Pretest (vocabulario-antónimos).....	203
Gráfico 13: Grupo A - Resultados del Pretest (vocabulario-contraste y género)	204
Gráfico 14: Grupo A - Resultado del Posttest (vocabulario-sinónimos).....	206
Gráfico 15: Grupo A - Resultado del Posttest (vocabulario-antónimos).....	206
Gráfico 16: Grupo A - Resultado del Posttest (vocabulario-contraste y género).....	207
Gráfico 17: Grupo A - Vocabulario: Comparación entre Pretest y Posttest.....	209
Gráfico 18: Grupo B - Resultados del Pretest (vocabulario-sinónimos).....	210
Gráfico 19: Grupo B - Resultados del Pretest (vocabulario - contraste y género).....	211
Gráfico 20: Grupo B - Resultados del Pretest (vocabulario-antónimos).....	211
Gráfico 21: Grupo B - Resultados del Posttest (vocabulario-sinónimos)	213
Gráfico 22: Grupo B - Resultados del Posttest (vocabulario-contraste y género)	214
Gráfico 23: Grupo B - Resultados del Posttest (vocabulario-antónimos)	214
Gráfico 24: Grupo B - Comparación entre Pretest y Posttest en la sección de vocabulario (ítems con más errores)	216
Gráfico 25: Grupo A - Pretest: errores en las categorías de expresión escrita	218
Gráfico 26: Grupo A - Relación entre promedio de errores y estancia en país hispanico en el Pretest.....	222
Gráfico 27: Grupo A - Promedio de errores en expresión escrita del ExpA y CtrA en el Pretest	223
Gráfico 28: Grupo A - Pretest: Porcentaje de errores en las categorías de expresión escrita .	224
Gráfico 29: Grupo A - Relación entre promedio de errores y estancia en país hispanico en el Posttest de expresión escrita	228
Gráfico 30: Grupo A - Promedio de errores en expresión escrita del grupo ExpA y CtrA en el Posttest.....	229
Gráfico 31: Grupo A - Comparación intergrupo ExpB (subcategorías expresión escrita).....	231
Gráfico 32: Grupo B - Pretest: Porcentaje de errores por categoría en Expresión Escrita	234
Gráfico 33: Grupo B - Pretest: Relación entre promedio de errores y estancia en país hispanico	237
Gráfico 34: Grupo B - Pretest: Promedio de errores en expresión escrita de los grupos ExpB y CtrB.....	237
Gráfico 35: Grupo B - Posttest: Porcentaje de errores por categoría en Expresión Escrita.....	239

Gráfico 35: Grupo B - Posttest: Comparación entre promedio de errores y estancia en país hispanico	241
Gráfico 36: Grupo B - Posttest: Promedio de errores en Expresión Escrita de los grupos ExpB y CtrB.....	242
Gráfico 37: Grupo B - Posttest: Comparación intergrupar del ExpB en Expresión Escrita	243
Gráfico 38: Grupo A - Volumen de Participación en la Tutoría Oral.....	276
Gráfico 39: Grupo B - Volumen de Participación en la Tutoría Oral	297
Gráfico 40: Grupo A - Volumen de reflexiones en los e-Portafolios.....	321
Gráfico 41: Grupo B - Volumen de reflexiones en los e-Portafolios	325

INTRODUCCIÓN

Desde 2006, la enseñanza del español como lengua extranjera en Bélgica, específicamente en la región flamenca, experimenta grandes cambios. Al contrario del francés y del inglés, que siempre se han impartido como lenguas extranjeras, el español, aunque muy popular, se enseñaba en la educación superior. No obstante, desde que las escuelas secundarias y para adultos empezaron a ofrecer clases de español dentro del currículo, el número de estudiantes ha aumentado significativamente.

Como consecuencia de estas nuevas oportunidades laborales, muchos licenciados en Lingüística y Traducción han decidido dedicarse a la docencia de español. Para ello, necesitan cursar una especialización didáctica --*Specifieke Lerarenopleiding (SLO)*-- en lengua española y en la otra lengua que hayan estudiado durante su carrera universitaria. Por formar parte de una generación que estudió español solamente durante la universidad paralelamente a otra lengua, hay estudiantes que al entrar en la especialización no han alcanzado todavía el nivel lingüístico y pragmático esperado para un profesor de ELE, ya sea por carencias en el

lenguaje más coloquial, formal, escrito o por falta de reflexión sobre algunos aspectos de la lengua.

Para paliar este problema, lo ideal sería que el alumnado tuviera clases de lengua donde se traten los aspectos en los que demuestran carencias. Sin embargo, por tratarse de una especialización en didáctica de dos lenguas impartida durante un año académico no hay espacio para este tipo de clases. A ello se suma un problema logístico relacionado con las prácticas obligatorias: algunos estudiantes pueden impartir las clases durante el día y otros por la noche; asimismo, no todas se llevan a cabo cerca de la universidad, lo que les obliga desplazarse a diferentes lugares durante este período.

Por estos motivos, nuestra propuesta de investigación tiene como objetivo la identificación de los fallos, carencias y necesidades lingüísticas de este grupo de características tan particulares –no se puede olvidar que Bélgica es un país plurilingüe y que los estudiantes hablan al menos tres lenguas–. Posteriormente, la elaboración y realización de actividades específicas de tratamiento, a través de tutorías virtuales y del uso de un portafolio electrónico. Por último, la observación de la influencia de estos recursos en el nivel lingüístico de español lengua extranjera de los participantes del estudio.

La realización de una investigación con estas características permite, por una parte, identificar de cerca las lagunas en lengua española más frecuentes de los estudiantes que participan de este tipo de formación, así como colaborar directamente en su formación lingüística. Por otro lado, a través de la metodología de elaboración de las tutorías virtuales podemos hacer ricas aportaciones al área de enseñanza de español lengua extranjera virtual, que actualmente dispone de escasas investigaciones sobre cómo construir materiales para la práctica en línea. Del mismo modo, al verificar la influencia del uso de los portafolios electrónicos estaremos contribuyendo a los estudios sobre este material que vuelve a ser utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La investigación se desarrolló con 75 estudiantes de la Katholieke Universiteit Leuven (KUL) de los cursos académicos de 2009, 2010 y 2011. Los primeros formaron parte de nuestro grupo piloto, mientras que los siguientes se denominaron Grupo A y Grupo B, respectivamente. Para lograr nuestros objetivos, optamos por un estudio de carácter cuasiexperimental, donde los estudiantes se separaron en un grupo de control y uno experimental. Además, para la recogida de datos utilizamos tres herramientas, a

saber: tests, tutorías virtuales y e-portafolio. Los primeros se trataban de Pretest y un Posttest similares, con 50 preguntas de opción múltiple divididas igualmente en una sección de gramática y vocabulario, una propuesta de expresión escrita, así como una parte de expresión oral de aproximadamente 30 minutos. El Pretest se aplicó antes del inicio de las tutorías virtuales y el Posttest una semana después de su finalización. A partir del resultado obtenido en ambos test, realizamos el análisis cuantitativo, a través de una comparación entre ellos, a fin de cerciorarse de si las tutorías virtuales y el e-portafolio ayudaban a mejorar las destrezas de expresión oral y escrita de los participantes. Asimismo, el temario que se trataría en las tutorías virtuales se estableció en base a los datos del Pretest.

La elaboración de las tutorías virtuales se fundamentó en la perspectiva constructivista y los modelos de diseño instruccional aplicados fueron los propuestos por Dick y Carey (2005), Heinich, Molenda, Russel y Smaldino (2002) y Dabbagh y Bannan-Ritland (2005). El temario se dividió en módulos que deberían llevarse a cabo en dos semanas con la presentación de una tarea final que podría ser un podcast, un folleto, un texto o una revista. Cada módulo se desarrollaba de forma asíncrona en el entorno virtual creado en Moodle a través de foros de discusión, ejercicios individuales y otras actividades. Igualmente, se realizaron tutorías virtuales síncronas orales mediante el uso de Skype o Messenger. Estas sesiones individuales duraban aproximadamente 30 minutos, se centraban en el tema que se estaba tratando en las tutorías asíncronas y en las dificultades específicas de cada estudiante. A partir de los datos obtenidos a través de las tutorías, hicimos un análisis cualitativo de su implantación y modificaciones. Por otra parte, estudiamos el desarrollo y el nivel de participación de los alumnos en las tutorías virtuales que trataban sobre los temas con más errores en el Pretest. Posteriormente, contrastamos con el rendimiento de estos participantes en dichos temas en el Posttest con el objetivo de constatar la influencia de las tutorías virtuales.

El segundo material utilizado para el análisis cualitativo fueron los e-portafolios creados por los estudiantes a través de un blog. En este material deberían constar las actividades finales, así como una reflexión sobre el proceso de realización. Para que no empezaran a escribir sus reflexiones sin pautas, al final de cada actividad había preguntas para guiarles. Además de lo anterior, en cada e-portafolio debería constar una breve biografía del autor y sus objetivos, así como un apartado de conclusiones donde constaba una síntesis de las expectativas y de los logros conseguidos. Asimismo, se recomendó a todos los participantes que incluyeran actividades extra

que hayan sido realizadas para perfeccionar el nivel de español. Para el análisis nos centramos en su utilización, observando si los estudiantes únicamente exponían las actividades obligatorias, así como en el tipo de reflexión realizada (descriptivas, analíticas o mixtas) y su relación con un mejor rendimiento en la sección de expresión escrita del Posttest.

Para presentar los resultados de esta investigación, hemos dividido esta tesis en siete capítulos. De acuerdo con los modelos de elaboración de clases virtuales de diferentes autores (Heinich, Molenda, Russel y Smaldino (2002), Filatro (2004); Salmon (2004), Dick y Carey (2005), Dabbagh y Bannan-Ritland (2005), Palloff y Pratt (2007), el primer paso que se debe dar durante este proceso es establecer la teoría de aprendizaje que se va a utilizar. Así que nuestro primer capítulo se dedica al enfoque constructivista y al *e-learning*. Presentamos los principios constructivistas de Piaget, Vygotsky y Ausubel, cómo aplicarlos en la enseñanza así como el perfil de profesores, alumnos y materiales constructivistas. Por otra parte, describimos las principales características del *e-learning* y cómo están en consonancia con las ideas constructivistas. Igualmente, exponemos algunos aspectos del constructivismo que pueden ser beneficiosos para la enseñanza virtual de lenguas.

En el segundo capítulo, profundizamos en los elementos esenciales para la elaboración de una tutoría virtual. Explicamos diferentes modelos de diseño instruccional, su importancia en la organización del proceso y de otras herramientas como el mapa de actividades, matriz del DI y el storyboard. Del mismo modo, discutimos las características del texto de las comunicaciones realizadas con los estudiantes, así como de los materiales. Exponemos las propuestas de Salmon (2000) y Palloff y Pratt para la construcción de foros de discusión que se conviertan en comunidades virtuales que fomenten la colaboración y participación de los estudiantes. Por último, establecemos los roles que deben desempeñar e-tutores y estudiantes dentro de la enseñanza virtual y la importancia de la motivación de los últimos para que puedan aprender.

En el capítulo 3, que cierra nuestro marco teórico, exponemos los diferentes tipos de portafolios utilizados en la educación, dando especial atención al e-portafolio de estudiantes. A pesar de que en los últimos años el material empezó a utilizarse en varios países como forma de promover un aprendizaje más reflexivo, todavía hay pocas investigaciones sobre su uso en lengua extranjera. Por este motivo, relatamos cinco estudios realizados con el portafolio tradicional con alumnos de lenguas

extranjeras a fin de adaptar estas prácticas a nuestro contexto de investigación de e-portafolio.

El capítulo 4 se dedica a la formulación de los objetivos y preguntas de investigación en los que se basan este trabajo. En el siguiente capítulo, describimos el procedimiento metodológico que se llevó a cabo para la consecución de los objetivos establecidos.

En el capítulo 6, se procede al análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. Para el primero, exponemos los datos del Pretest, así como del Posttest de cada sección y realizamos una comparación entre ambos. Asimismo, comentamos algunos aspectos destacados de este análisis. Por otro lado, para un análisis cualitativo, describimos primeramente la implantación de las e-tutorías y las alteraciones realizadas. Posteriormente, exponemos de forma detallada cómo se desarrollaron las tutorías virtuales relacionadas con los temas con más fallos en el Pretest para realizar las comparaciones correspondientes. Del mismo modo, relatamos las características de los e-portafolios presentados por los estudiantes y el nivel de participación, así como el tipo de reflexión más realizada para entonces poder establecer comparaciones con la actuación de los participantes en el Posttest de expresión escrita.

Finalizamos esta tesis con las consideraciones finales expuestas en el capítulo 7, en el que resumimos los principales puntos tratados en el marco teórico y contestamos a las preguntas de investigación, así como los objetivos. Del mismo modo, realizamos una reflexión sobre las limitaciones del estudio y las futuras vías de investigación que podrían derivar de éste.

CAPÍTULO 1: CONSTRUCTIVISMO Y ENSEÑANZA VIRTUAL

En este capítulo trataremos sobre el enfoque constructivista, al ser la teoría de aprendizaje que guía nuestra investigación. Por otra parte, describiremos las principales características del *e-learning* y su consonancia con las ideas constructivistas. Del mismo modo, expondremos cómo algunos aspectos del constructivismo pueden beneficiar a la enseñanza virtual de lenguas.

1.1 Constructivismo

En la historia de la educación, diferentes paradigmas y enfoques de enseñanza han conllevado a distintas maneras de entender el aprendizaje. Se observa, a partir de los años 80, una creciente defensa de la utilización del paradigma constructivista que se mantiene hasta los días de hoy. Sin embargo, debido a las varias perspectivas y tesis defendidas dentro de éste, es importante, como afirma Hernández Rojas (2008), tener claro en qué sentido o desde qué postura se aplica dicho paradigma.

La teoría constructivista tiene sus orígenes en 1922 con el suizo Jean Piaget y desde entonces ha recibido aportaciones de otros autores. Los conceptos constructivistas no fueron desarrollados para la educación sino para la psicología y epistemología, dado que intentan explicar cómo se forma el conocimiento. Sus

principios surgieron como una respuesta directa y opuesta a lo propuesto por las corrientes empiristas e innatistas.

Para los empiristas, el conocimiento se forma a partir de la experiencia, de ahí que sin pasar por los sentidos no puede haber conocimientos. Se defiende que el ser humano es una *tabula rasa*, un receptáculo vacío que se llena poco a poco a partir de sus experiencias. Así, los conocimientos se adquieren pasivamente a través de estímulos del medio exterior. Por lo tanto, todo lo que no puede ser experimentado será considerado como una especulación o un conocimiento probable. De esa manera, se considera que el sujeto no conoce la realidad sino que más bien tiene una idea sobre esta.

La corriente innatista va en sentido contrario y defiende que el sujeto no es una *tabula rasa*, ya que nace con ideas y conocimientos. Estos preexisten en la mente humana y no dependen del medio externo para su adquisición. El conocimiento es universal, permitiendo la comprensión por el sujeto de ideas que no pueden ser explicadas mediante la experiencia, como *infinito, alma, conciencia moral* y *dios*. Para el innatismo, el hombre no es consciente de esos conocimientos, ya que la mente tiene una predisposición natural a formar las ideas.

Frente a estas dos perspectivas está el constructivismo, donde el sujeto deja de ser un receptáculo pasivo o un ser meramente reactivo y asume una postura activa en la adquisición del conocimiento. De acuerdo con las ideas constructivistas, el conocimiento es construido por el ser humano y el medio externo, siendo así es el «producto de la actividad cognitiva, experiencial o subjetiva del sujeto» (Balbi, 2004 citado por Hernández Rojas 2008).

En palabras de Carretero (1997), el constructivismo postula que el individuo, sea en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento o en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Esta construcción realizada a través del contacto con la realidad permite que el sujeto (re)elabore, concomitantemente, las propiedades de esta y de su mente.

Como se puede deducir, dentro de dicha teoría el sujeto y la noción de realidad cambian drásticamente cuando se comparan con las corrientes predecesoras. La realidad se entiende como múltiple y construida socialmente. Como cada ser humano es único, la noción de realidad será distinta para cada persona. Claro está que

individuos de una misma sociedad o cultura, que hayan pasado por determinadas experiencias, tendrán una noción de realidad similar y, de ahí que también se la considere como un aspecto construido por la sociedad.

Constructivism, founded on Kantian beliefs, claims that reality is constructed by the knower based upon mental activity. Humans are perceivers and interpreters who construct their own reality through engaging in those mental activities (...) thinking is grounded in perception of physical and social experiences, which can only be comprehended by the mind. What the mind produces are mental models that explain to the knower what he or she has perceived (...) We all conceive of the external reality somewhat differently, based on our unique set of experiences with the world and our beliefs about them (Jonassen, 1991 p. 60).

Esta nueva percepción de la realidad conlleva al rechazo de la «inteligencia universal» e «idea pura». Si cada individuo, al entrar en contacto con un nuevo conocimiento, se lo incorpora, lo asimila y lo modifica, no puede haber una idea pura. Un ejemplo claro es escuchar un relato de dos personas que presenciaron un accidente: aunque hayan estado en la misma posición, las dos tendrán percepciones diferentes del hecho. Como explica Cerezo (2006),

todo lo que se genera en la cognición humana es producto de una combinación de sentimientos, prejuicios y juicios, procesos inductivos y deductivos, esquemas y asociaciones, representaciones mentales que juntos nos dan elementos para resolver nuestros problemas. Este «juntar» es construir estructuras de significado y la manera de «juntar» es altamente personal, algo que realmente no se puede enseñar sino que se tiene que dejar al individuo a que lo construya y una vez que haya construido monitorear si esta clase de construcción tiene paralelo en el mundo real (p. 13-14).

Además, dentro de la visión constructivista no hay una separación entre el sujeto y el medio externo, ya que por su relación de interdependencia forman una unidad indisociable. Como postula Delval (2001), el sujeto se hace a sí mismo mediante su acción sobre la realidad y ésta solo se conoce por medio de las acciones del sujeto y no en sí directamente.

El individuo, dentro de la visión constructivista, tiene que construir no solamente sus conocimientos e ideas sobre el mundo sino también los instrumentos que usará para conocerlos. Con el desarrollo de sus capacidades cognitivas y la ampliación de sus experiencias, los instrumentos utilizados por cada sujeto para interactuar con la realidad serán cada vez más complejos. De esa manera, la «calidad» del conocimiento dependerá de la riqueza e involucración cognitiva que realice cada persona y no solamente del contexto.

Cuando se afirma que el sujeto construye activamente sus conocimientos, no se quiere decir que este tenga que hacer algo en el sentido de acción observable. En el constructivismo se entiende la «acción» como:

la transformación material de la realidad cuando actuamos materialmente sobre ella por medio de nuestras capacidades motoras. Pero es también una acción mental, cuando comparamos dos enunciados, cuando convertimos una proposición o hacemos un juicio. El sujeto también es activo en la percepción, pues no se limita a recibir información a través de los sentidos sino que la busca y la selecciona (Delval, 1996, p.93).

Por consiguiente, es posible que el sujeto construya importantes conocimientos, aunque en apariencia esté haciendo poco en el plano de la actividad manifiesta. Del mismo modo, se puede realizar escasa construcción del conocimiento aun cuando se hacen demasiadas actividades abiertas o públicas (Hernández Rojas, 2008).

Como se ha mencionado al principio de este capítulo, dentro del constructivismo hay distintas perspectivas. En el próximo apartado, se tratarán las tres utilizadas para el desarrollo del trabajo de investigación, a saber: constructivismo psicogenético, sociocultural y cognitivo. Sin embargo, en la siguiente lista se verán las ideas compartidas por todas las corrientes constructivistas:

- a) El constructivismo es una **explicación epistemológica** de cómo se genera y transforma el conocimiento.
- b) Dentro del paradigma se postula que **el conocimiento se construye** mediante la interacción entre el sujeto y el medio exterior.
- c) El paradigma va en **contra de las propuestas innatistas y empirista** dado que considera el medio exterior y el sujeto como indisociables e importantes para la construcción del conocimiento.
- d) **El sujeto es el constructor, re-constructor o co-constructor** de una serie de representaciones o interpretaciones sobre la realidad (ya se trate de estructuras, esquemas, estrategias, teorías implícitas, discursos o formas de pensamiento). Dichas representaciones le ayudan a **comprender la realidad y a construirse a sí mismo**.
- e) Los conocimientos se generan operando activamente sobre el medio, a través de **actividades físicas y mentales**.
- f) El sujeto cambia y modifica sus conocimientos cuando no los percibe como útiles para interpretar los hechos del entorno. Así, uno **no almacena en la memoria la información tal cual le llega**.
- g) La **noción de realidad no es única**, dado que cada uno interactúa con ella y la interpreta de acuerdo con sus experiencias previas.

1.2 Perspectivas constructivistas

1.2.1 Constructivismo psicogenético

La primera perspectiva constructivista que surgió fue la denominada «psicogenética» y abarca el tratado de epistemología genética desarrollada por Jean Piaget. Aunque muchos le asignen el título de psicólogo, su formación fue en biología y con su investigación intentaba responder a cuestiones epistemológicas. Para el autor, no se puede hacer una separación tajante entre la ciencia y la filosofía, ya que ésta es la matriz de la primera. Debido a su pasado formativo, Piaget sostenía que el sujeto desarrolla su organismo biológico, físico y cognitivamente.

Al contrario de la epistemología clásica, la preocupación central del autor con su estudio era describir el proceso de conocimiento y no hablar sobre sus causas y orígenes. Para ello, sustituyó la pregunta del *por qué* a *cómo se da el conocimiento*. Para autores como García (2000), la originalidad de la investigación piagetiana no está solamente en el cambio de perspectiva sino también en buscar las respuestas en el comportamiento de los niños, desde el nacimiento hasta la adolescencia, antes de buscarlas en la historia de la ciencia.

Una constante en el desarrollo de dicha teoría es la oposición al empirismo. En varias ocasiones, Piaget criticó duramente dicha posición filosófica afirmando que había «demostrado empíricamente que el empirismo no puede dar cuenta de la construcción del conocimiento» (Piaget citado por García 2000, p. 22) y que «el empirismo nunca pudo demostrar empíricamente los fundamentos de su posición» (Ídem, 23).

La teoría epistemológica postula que el conocimiento no puede ser considerado como un producto centrado en las estructuras mentales del sujeto y tampoco en el objeto dado (físico y social), sino como una construcción que resulta de la interacción entre ambos. Asimismo, afirma que no se puede identificar un punto de partida absoluto para el conocimiento o establecer el momento exacto en el que empieza la actividad cognoscitiva. Por la ausencia del punto inicial, tampoco existirá una discontinuidad en la actividad constructiva del conocimiento, de ahí que su construcción se efectúe en todas las etapas de la vida como resultado de la evolución del sujeto:

[no] puede haber punto de discontinuidad funcional en los procesos cognoscitivos del niño al adolescente, del adolescente al adulto que se maneja con el lenguaje común, ni tampoco desde el adulto al pre-científico al que se mueve en los más altos niveles de las teorías científicas (Ídem, 48).

Frente a la imposibilidad de identificar un punto de partida, se cree que el individuo empieza a construir sus conocimientos cuando nace y entra en contacto con el medio externo. Todo ello, provocado por su necesidad de promover un equilibrio con el medio y entenderlo. Como se desprende de las ideas de Bardales (s.f.), en sus primeros días de vida el niño se encuentra ante un complejo medio en que le rodean situaciones y problemas que no domina; a fin de dar una respuesta a este desequilibrio e incoherencia interactúa con el medio externo.

La búsqueda de dicho equilibrio será una constante en todas las etapas de la vida, aunque el sujeto pocas veces podrá alcanzarlo, y eso es lo que le permitirá entenderse a sí mismo y al medio externo.

Por diferentes que sean los fines perseguidos por la acción y el pensamiento (modificar los objetos inanimados, los vivos y a sí mismo, o simplemente comprenderlos), el sujeto trata de evitar incoherencia y tiende siempre a ciertas formas de equilibrio, pero sin alcanzarlas jamás, excepto en ocasiones, a título de etapas provisionales: incluso en lo que se refiere a las estructuras lógicomatemáticas, cuyo cierre garantiza la estabilidad local, esta realización se abre constantemente a nuevos problemas debidos a las operaciones virtuales que siguen siendo posible construir sobre las anteriores. La ciencia más elaborada sigue estando de este modo en un devenir continuo y en todos los campos el desequilibrio desempeña un papel funcional de primera importancia en la medida en que hace necesarias las reequilibraciones (Piaget, 1990, 181).

Como se puede deducir de lo anteriormente mencionado, la noción de equilibrio es fundamental dentro de la psicogenética y conlleva otros conceptos como los *esquemas*, la *adaptación* y la *organización*. Los esquemas son «sucesiones de acciones reales o interiorizadas» (García, 2000, p. 23) que regulan la interacción del sujeto con la realidad y se organizan en varios niveles distintos de abstracción. De acuerdo con Santamaría, Milazzo y Quintana (s.f.), representan:

lo que puede repetirse y generalizarse en una acción; es decir, el esquema es aquello que poseen en común las acciones, por ejemplo «empujar» a un objeto con una barra o con cualquier otro instrumento. Un esquema es una actividad operacional que se repite (al principio de manera refleja) y se universaliza de tal modo que otros estímulos previos no significativos se vuelven capaces de suscitarla. Un esquema es una imagen simplificada (por ejemplo, el mapa de una ciudad). (...) Al principio los esquemas son comportamientos reflejos, pero posteriormente incluyen movimientos voluntarios, hasta que tiempo después llegan a convertirse principalmente en operaciones mentales. Con el desarrollo surgen nuevos esquemas y los ya existentes se reorganizan de diversos modos. Esos cambios ocurren en una secuencia determinada y progresan de acuerdo con una serie de etapas (§ 8).

El proceso de adecuación de los esquemas se denomina «asimilación». De acuerdo con Rosa (2010a), este concepto procede de la biología y se relaciona con la capacidad del organismo de incorporar objetos de la cognición a la estructura cognitiva. Así como el organismo degrada la proteína animal en aminoácidos para construir una nueva proteína que será asimilada por el cuerpo, la mente al recibir una

nueva información necesita (re)construirla para asimilarla. La asimilación requiere otro proceso denominado «acomodación». En este caso, se hace el recorrido inverso al anterior. Ahora, la mente tiene que modificarse para recibir el nuevo concepto.

Tanto la acomodación como la asimilación son procesos dinámicos, indisociables y sistemas complementarios de la adaptación. Su función, como se desprende de lo anterior, es permitir que el sujeto se acerque y logre un ajuste dinámico, un equilibrio con el medio externo.

Así como la adaptación, la organización se clasifica como una invariante funcional y su función es permitir que el sujeto conserve en sistemas coherentes sus interacciones con el medio. Como bien resumen Hershey, Paolito, Reimer (1998:29):

La mente humana, de acuerdo con Piaget, también opera en términos de estas dos funciones no cambiantes. Sus procesos psicológicos están muy organizados en sistemas coherentes y estos sistemas están cuidadosamente afinados para adaptarse a estímulos del entorno cambiante. La función de la *adaptación* en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la *asimilación* y la *acomodación*. La *asimilación* se refiere al modo en que el organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual, mientras que la *acomodación* implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio.

Todos los conceptos antes mencionados funcionan en consonancia y de manera dinámica. No puede existir uno sin el otro y evolucionan a lo largo de nuestras experiencias. Cuando el sujeto se encuentre frente a un problema, por ejemplo, aplicará los esquemas que ya posee para arreglar la situación; si estos no son suficientes buscará una solución a través de la construcción (ya sea por modificación o combinación) de nuevos esquemas. Esta actividad constructiva lo llevará a un conocimiento o equilibrio superior al que tenía previamente. Este estado adaptativo se denomina «equilibración»: «equilibration is not a sequential process of assimilation, then conflict, then accommodation. Instead it is a dynamic «dance» of progressive equilibria, adaptation, growth and change» (Fosnot, 2005:14).

Una vez claros los mecanismos del sistema cognitivo, Piaget verificó cómo evoluciona la búsqueda de equilibrios superiores, cómo pasan de esquemas sencillos a otros abstractos y complejos. A partir de los resultados, hizo una descripción del desarrollo intelectual que va desde la infancia hasta la edad adulta. Como se puede observar en **la Tabla 1**, hay tres etapas, a saber: sensomotor, operaciones concretas y operaciones formales. Todas ellas presentan características específicas que pueden variar un poco de acuerdo con la cultura del individuo.

Etapas	Edad aproximada	Características
Sensomotora	0-2 años	<p>Empieza a hacer uso de la imitación, la memoria y el pensamiento.</p> <p>Empieza a reconocer que los objetos no dejan de existir cuando se ocultan.</p> <p>Pasa de las acciones reflejas a la actividad dirigida a metas.</p>
Operaciones concretas (subetapa preoperacional)	2-7 años	<p>Desarrolla gradualmente el uso del lenguaje y la capacidad para pensar de forma simbólica.</p> <p>Es capaz de pensar lógicamente en operaciones unidireccionales.</p> <p>Le resulta difícil considerar el punto de vista de otra persona.</p>
Operaciones concretas (subetapa de operaciones concretas)	7-11 años	<p>Es capaz de resolver problemas concretos de manera lógica (activa).</p> <p>Entiende las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y establecer series.</p> <p>Entiende la reversibilidad.</p>
Operaciones formales	11-adultez	<p>Es capaz de resolver problemas abstractos de manera lógica.</p> <p>Su pensamiento se hace más científico.</p> <p>Desarrolla interés por los temas sociales, identidad.</p>

Tabla 1: Etapas del desarrollo intelectual de Piaget.

Como se ha podido observar, en la teoría piagetiana el enfoque de la investigación se centra sobre todo en el sujeto, sin comentar la influencia del medio externo en el proceso cognitivo. En el próximo apartado pasaremos a otra perspectiva constructivista, que se centrará en el aspecto olvidado en la psicogenética.

1.2.2 Constructivismo sociocultural

El ruso Lev Vygotsky es considerado el fundador del «constructivismo sociocultural». A diferencia de los demás autores, no pudo dejarnos una teoría acabada dada su temprano fallecimiento a los 38 años. Por este motivo, su trabajo fue completado por otros autores. Su propuesta está influenciada por la filosofía marxista posrevolucionaria y entiende el hombre como un ser social que se forma dentro de un ambiente cultural, donde el lenguaje desempeña un papel fundamental.

Vygotsky fue un gran crítico de la psicología de su época porque creía que ésta no daba una respuesta satisfactoria sobre el desarrollo de la conciencia humana. Así, antes de adentrarse en la investigación de dicho tema, analizó por qué la psicología fallaba en el intento. De acuerdo con el autor, el problema de la metodología era que consideraba cada uno de los componentes de la conciencia de forma aislada y en un estado fosilizado. Cuando la verdad es que estos deberían tomarse como unidades, variables e indisolubles.

Cuando hablamos de unidad nos referimos a un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas. La clave para la comprensión de las cualidades del agua no se encuentra en su composición química, sino en la interconexión de sus moléculas. La verdadera unidad de análisis biológico es la célula viviente, que posee las propiedades básicas del organismo vivo (Vygotski, 1995: 11).

Desde su perspectiva, el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y el medio, éste entendido no solamente en su aspecto físico sino también social y cultural. Al interactuar con los demás se adquiere conciencia sobre uno mismo, se aprende cómo utilizar los símbolos que permiten pensar de manera cada vez más compleja. Cuanta más interacción social, más conocimiento y mejores funciones mentales.

Como afirma Hernández Rojas (2008), el desarrollo cognitivo en el constructivismo sociocultural, más que un proceso de socialización progresivo es una auténtica participación en distintas prácticas y contextos culturales cada vez más complejos donde el sujeto logra desenvolverse, apropiarse de diversos mediadores (principalmente los semióticos) y de saberes culturales. Al mismo tiempo que aumenta su participación dentro de dichas prácticas y contextos, se promueve en él una mayor individuación que le permite desarrollar su propia singularidad y personalidad.

Se entiende por lo anterior que el proceso cognitivo pasa por una evolución que no es biológica sino social. El ser humano nace con determinadas habilidades mentales elementales y a partir de la interacción con otros «más conocedores» se transforman en complejas, es decir, en superiores. Las funciones mentales elementales son aquellas con las que el individuo nace y están determinadas genéticamente. De ese modo, el comportamiento derivado de ellas se limita a una reacción o respuesta al ambiente. Por otra parte, las superiores son más complejas, representan un nivel psicológico cualitativamente superior a la elemental, se adquieren y desarrollan mediante la interacción social.

Vygotsky utilizó cuatro criterios para distinguir las funciones elementales y superiores. El primero incluye el control del individuo sobre sus procesos mentales que en las funciones elementales se hallan sujetos al control del entorno, mientras que en las superiores obedecen a una autorregulación. Estrechamente relacionado con el anterior, el segundo se refiere a la intelectualización que solamente se realiza en las funciones superiores. El tercer criterio es su origen, en las superiores es social mientras que en las elementales es genético (Wertsch, 1995). En palabras de Vygotsky (1934), los tres puntos pueden ser resumidos como:

funciones psicológicas superiores cuyas características básicas diferenciales son la intelectualización y el dominio, es decir, la realización consciente y la voluntariedad. En el centro del proceso de desarrollo durante la edad de escolarización se encuentra la transición desde las funciones elementales de atención y memoria a las funciones superiores de atención voluntaria y memoria lógica (...). Dominamos una función hasta el grado de su intelectualización. (...) Decir que la memoria se intelectualiza en la escuela es exactamente lo mismo que decir que aparece la memoria voluntaria; decir que la atención se convierte en voluntaria en el período escolar es exactamente lo mismo que decir que se fundamenta más y más en el pensamiento, es decir en el intelecto (citado por Wertsch, 1995: 43).

Como último criterio se encuentra la mediación. Por su carácter social, voluntario e interactivo en las funciones mentales superiores, se hace obligatorio el uso de instrumentos mediadores. De acuerdo con la actividad mental que posibilitan, estos se dividen en dos tipos, a saber: herramienta y signo. La herramienta modifica el entorno objetual del sujeto mientras que el signo lo hace con la conciencia de la persona, actuando así sobre su interacción con el medio. Se consideran sistemas de signos el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, los sistemas de lecto-escritura, etc.

Una diferencia esencial entre signo y herramienta, y la base para la divergencia real de ambas líneas, son los distintos modos en que se orienta la actividad humana. La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente, está internamente orientado. Dichas actividades difieren tanto la una de la otra que la naturaleza de los medios que utilizan no puede ser nunca la misma en ambos casos (Vygotsky, 2009:91).

Como apunta Hernández Rojas (1997), los signos no son productos de sus objetivos individuales sino que tienen un origen social, producto de la evolución sociocultural. Un ejemplo es el lenguaje, que ocupa un papel esencial en el desarrollo cognoscitivo. Éste, «primero se usa con fines sociales para influir en los demás

(comunicación) y luego se usa para influir en uno mismo (lenguaje interno y pensamiento verbal)» (idem: 5).

Vygotsky identificó tres etapas en el uso del lenguaje. La primera es social y sirve para comunicarse. El habla egocéntrica sería una segunda etapa, en esta el sujeto usa el habla para regular tanto su conducta como su pensamiento. De ahí que hable en voz alta consigo mismo cuando realiza algunas tareas. La tercera, denominada habla interna, se realiza cuando el sujeto utiliza el «lenguaje de su cabeza» para reflexionar sobre la solución de problemas y consecuencias de acciones, por eso se utiliza para dirigir su pensamiento y conducta.

En su búsqueda sobre el desarrollo cognitivo, Vygotsky también investigó la formación de los conceptos. Sus resultados indicaron tres fases que transforman los conceptos espontáneos (formados a partir de la interacción entre el sujeto y el mundo cotidiano) en científicos (resultado del aprendizaje en contexto formal), a saber: *compilaciones no organizadas, pensamiento en complejos y conceptos genuinos*.

En la primera fase, propia de los niños preescolares, estos categorizan los objetos a través de un proceso subjetivo que puede hacer que sea difícil para el observador descubrir su criterio (p. ej., la agrupación de determinadas figuras diferentes porque juntas forman una chimenea). En la fase de los complejos, los criterios de agrupación son más objetivos, pero inestables y pueden variar rápidamente (p. ej., el niño empieza agrupando las formas por tipo, pero durante el proceso puede cambiar y seguir una agrupación por colores). La última de las etapas se caracteriza por la formación de conceptos verdaderos (conceptos científicos) producto de la instrucción escolar, que se adquieren mediante la reflexión (Hernández Rojas, 2008).

La teoría de Vygotsky también se expandió al contexto escolar con el objetivo de «resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación» (Wertsch, 1995:83). Introdujo los constructos zona de desarrollo real y de zona de desarrollo *próximo*. La primera incluye las funciones psíquicas ya dominadas por el sujeto mientras que en la última se ubican las funciones en proceso de desarrollo, que necesitan la ayuda de una persona con más conocimiento para fomentarlas.

[zona de desarrollo próximo] No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo una guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 2009: 133).

De esa manera, los nuevos conocimientos deben situarse en la zona de desarrollo próximo para que puedan ser asimilados y (co)construidos. De acuerdo con Vygotsky (citado por Wertsch, 1995:87), la instrucción dentro de dicha zona aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al infante y en la colaboración con sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas del niño.

Una total comprensión del concepto de zona de desarrollo próximo implica un cambio de perspectiva sobre el papel de la imitación en el aprendizaje. Para el autor, la imitación no es un proceso mecánico dado que una persona solo imita aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo. Mediante la imitación, los niños son capaces de realizar más tareas en grupo o bajo la orientación de los adultos. Además, en el desarrollo del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, entre personas (interpsicológica) y posteriormente a escala individual, en el interior del propio niño (intrapsicológica).

Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. *Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño* (Vygotsky, 2009: 138-139) [cursiva mía].

En esta sección hemos expuesto una visión constructivista que se centra, sobre todo, en el papel del medio en el desarrollo del conocimiento y abarca, al contrario de Piaget, el ámbito educativo. En el próximo apartado describiremos una perspectiva que nació a partir del aprendizaje en clase.

1.2.3 Constructivismo cognitivo

La tercera corriente constructivista de este capítulo se denomina «constructivismo cognitivo» y tiene como uno de sus principales autores el estadounidense David Ausubel. Seguidor de las ideas de Piaget, el autor se interesó en desarrollar una teoría del conocimiento «desde y para la mejora de las prácticas educativas escolares» (Hernández Rojas, 2008:48) que explicara las condiciones de aprendizaje. Rellenando, así, la laguna de estudios constructivistas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en dicho contexto.

En su propuesta, Ausubel considera que cada persona posee una estructura cognitiva organizada de manera jerárquica y lógica, en la que cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de introyección, generalidad y capacidad de incluir otros conceptos. Cada individuo piensa con conceptos, éstos comunican el significado y representan una serie de características, propiedades, atributos y observaciones de un objeto o acontecimiento.

Para el autor, se aprenden nuevas ideas cuando los conceptos relevantes están claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo, sirviéndole como unión a nuevas ideas, así como de conceptos. En otras palabras, aprender es comprender y para eso es necesario tener en cuenta los conocimientos del individuo sobre lo que se quiere enseñar. Cuando esta nueva información adquiere significados para el sujeto, a través de la interacción con conceptos existentes, ocurre lo que Ausubel denomina «aprendizaje significativo» y en dicho aprendizaje se centra su teoría.

Hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta una actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así (Ausubel, 1989:37).

Se deduce de la afirmación anterior que el aprendiz tiene un papel muy importante porque al adoptar una actitud de asimilar la información al pie de la letra o carecer de conocimientos, no aprenderá significativamente.

Como consecuencia de la interacción que se genera mediante el aprendizaje significativo, se construyen nuevos significados. Estos permiten que el sujeto enriquezca sus ideas previas durante la asimilación y que al mismo tiempo las comparta a través de medios lingüísticos (escritura, explicaciones orales, etc.) o extralingüísticos (mapas conceptuales, elaboración de gráficas, analogías visuales, etc.).

Para entender los requisitos y tipos de aprendizaje significativo es necesario diferenciar el *aprendizaje por recepción* y *descubrimiento*. En el aprendizaje por recepción, el contenido de aprendizaje se da al alumno en su forma final, no le exige ningún descubrimiento sino la internalización e incorporación de la información (poemas, teoremas, etc.), de tal manera que pueda recuperarse posteriormente.

Por otra parte, en el aprendizaje por descubrimiento, el contenido no se presenta al alumno en su forma final sino que debe descubrirse y reconstruirse antes de que éste pueda internalizar significativamente la propuesta a su estructura

cognitiva. Aunque en el aprendizaje por descubrimiento el alumno sea más «activo» porque debe reordenar la información, integrarla con su conocimiento anterior y transformarla para asimilarla, no quiere decir que resulte ser significativo. Ni tampoco el aprendizaje por recepción es obligatoriamente mecánico. El aspecto significativo de cada uno dependerá de cómo se almacenará la nueva información. Sobre todo porque:

El aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva (Ausubel, 1989: 36).

De acuerdo con la óptica de Ausubel, el aprendizaje por recepción, tanto en contexto escolar como fuera, constituye el principal medio para adquirir grandes conocimientos. Por este motivo, gran parte de su teoría se centrará en el aprendizaje significativo por recepción.

Se considera que hay tres tipos de aprendizaje significativo, a saber: *de representaciones o representacional*, *de conceptos* y *de proposiciones*. El primero es fundamental y de él dependen los demás aprendizajes. Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos). Aunque se acerque al aprendizaje por repetición, se considera significativo porque las proposiciones de equivalencia pueden relacionarse de manera no arbitraria (Ausubel, 1989).

Por ejemplo, cuando los niños aprenden por primera vez el significado de la palabra «perro», otras personas de su entorno más expertas desde el punto de verbal les proponen que el sonido de esa palabra (...) representa o equivale a un objeto-perro concreto que están percibiendo en ese momento y que, en consecuencia, significa lo mismo (...) que significa el propio objeto. A su vez, los niños relacionan de manera activa – y relativamente no arbitraria y no literal – a esta proposición de equivalencia representacional con el contenido pertinente de sus estructuras cognitivas. Así, cuando finaliza la etapa inicial del aprendizaje significativo, la palabra «perro» puede evocar, de una manera fiable, un contenido cognitivo diferenciado (...) este símbolo actúa como una etiqueta (un nombre) conceptual para los atributos característicos del concepto cultural «perro» (Ausubel, 2002: 140-141).

El aprendizaje por conceptos es de cierta manera un aprendizaje de representaciones dado que se define como «objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo» (Ídem: 26). Los conceptos se adquieren mediante el proceso de formación y asimilación. Aquel que se da en los niños en sus primeros años de vida, se desarrolla cuando los atributos de criterio (características) del concepto se

adquieren a través de la experiencia directa en sucesivas etapas de formulación, comprobación y generalización de hipótesis.

Cuando aumenta su vocabulario, el niño puede adquirir nuevos conceptos mediante el proceso de asimilación conceptual. Esto es así porque las características de los nuevos conceptos pueden definirse a través del uso, en nuevas combinaciones de referentes ya existentes y disponibles en su estructura cognitiva (Ausubel, 2002). En cuanto al aprendizaje de proposiciones, éste es más complejo que los demás porque el sujeto tiene que captar el sentido de las ideas reproducidas en forma de proposiciones.

Es importante aclarar que se considera aprendizaje significativo no solo el proceso de aprendizaje sino también su producto. Además, no se dará dicho aprendizaje si la información nueva simplemente se «conecta» con la existente en la estructura cognitiva. Por el contrario,

solo en el aprendizaje memorista se produce un vínculo simple, arbitrario y no sustancial con la estructura cognitiva preexistente. En el aprendizaje significativo, el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto de la información acabada de adquirir como del aspecto específicamente permanente de la estructura cognitiva con el que se vincula la nueva información (Ausubel, 2002: 29).

De esa manera, para que haya un aprendizaje significativo, son fundamentales las dos condiciones siguientes:

- Una actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del que aprende. En otras palabras, hay que querer aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo.

Un material potencialmente significativo tiene que relacionarse con alguna estructura cognitiva del aprendiz de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra). Para este último factor es importante tener en cuenta factores subjetivos como edad, ocupación, clase social, identidad cultural, etc a la hora de preparar el material potencialmente significativo. Para que haya una interacción entre alumno y material potencialmente significativo, es necesario que el primero asimile adecuadamente los conceptos propuestos.

De acuerdo con la teoría de la asimilación de Ausubel (2002), los nuevos significados se adquieren mediante la interacción de ideas (conocimientos) nuevas potencialmente significativas con conceptos relevantes y pertinentes aprendidos previamente. Este proceso produce como resultado una modificación en el significado

de la nueva información de los conceptos anteriores, además de crear un nuevo producto ideacional que constituye un nuevo sentido para el alumno.

Después de la interacción entre el nuevo conocimiento con el preexistente, ocurre la denominada *asimilación obliteradora*, que consiste en la unión de los conceptos «nuevo» y «preexistente» formando así un concepto único. Este proceso se realiza dada la tendencia de la estructura cognitiva de, a lo largo del tiempo, guardar solamente las ideas más generales de lo que se aprende de manera significativa (Rosa, 2010b).

Durante la etapa de asimilación se dan dos procesos relacionados denominados *diferenciación progresiva* y *reconciliación integradora*. El primer caso se da cuando las ideas previas existentes se reelaboran y modifican constantemente. Por ejemplo, a lo largo de la vida el aprendizaje de conceptos como «democracia» y «evolución» es modificado y reelaborado por los sujetos. Por otro lado, si en la asimilación las ideas previas se reconocen y relacionan durante el nuevo aprendizaje posibilitando así una nueva organización y atribución, se dará la *reconciliación integradora*.

De acuerdo con la teoría de la asimilación, el aprendizaje se realiza de tres maneras diferentes, a saber: aprendizaje subordinado, de orden superior o supraordinado y combinatorio. En el primer caso (Ilustración 1), durante el aprendizaje la nueva información está vinculada a los conocimientos de la estructura previa del sujeto de forma subordinada. No hay un cambio en la idea establecida sino en sus atributos.

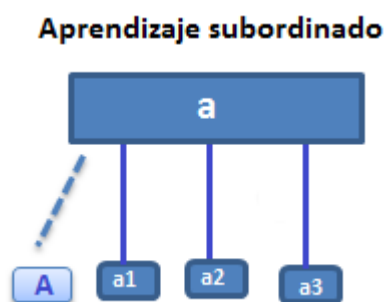


Ilustración 1: Aprendizaje subordinado.

En el aprendizaje de orden superior (Ilustración 2), a partir de los conceptos preexistentes surge un nuevo conocimiento más general que abarca y reúne todos los conceptos previos.

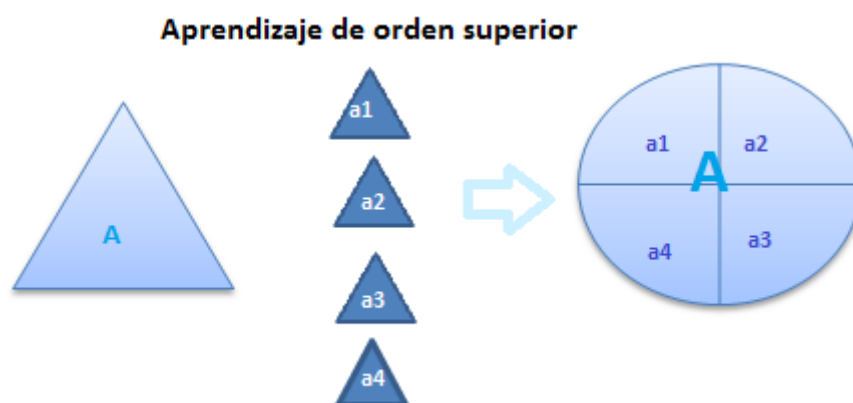


Ilustración 2: aprendizaje de orden superior.

En cuanto al aprendizaje combinatorio (Ilustración 3), en este no hay una subordinación u ordenación, sino que se construye una relación entre el concepto nuevo y los preexistentes.

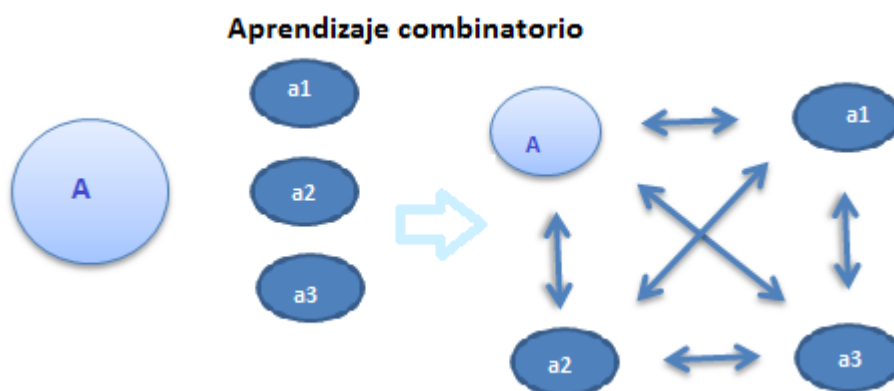


Ilustración 3: Aprendizaje combinatorio.

Además de lo anteriormente descrito, dentro de la teoría de Ausubel el lenguaje desempeña un papel muy importante dado que «el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo» (Rodríguez Palmero, 2004: 3).

Como se puede observar en la teoría del aprendizaje significativo, el papel de los conocimientos previos es muy destacado. En esto se centran gran parte de las críticas realizadas sobre la propuesta. Para algunos autores como Pozo (1989) apenas se consideran los procesos inductivos y su función en la generación del conocimiento, además de un claro descuido al abordar el problema de la idea nueva en el acto de la construcción.

Como se desprende de la lectura de este apartado sobre estas tres perspectivas constructivistas, las diferencias entre ellas aparecen porque algunos autores ponen mayor énfasis en la dimensión de lo intraindividual o del sujeto,

mientras que otros lo hacen en los aspectos interindividuales o del contexto sociocultural. En algunos casos, el punto de divergencia surge en torno a los tipos de representaciones construidas o los mecanismos que se emplean para realizar la actividad constructiva. O bien, el papel y modo como se entiende la relación entre el sujeto y la realidad que se pretende construir (qué papel se le otorga al objeto de conocimiento). En el próximo apartado describiremos cómo se aplican dichas perspectivas dentro de la práctica educativa.

1.3 Enseñanza basada en el constructivismo

Al principio del capítulo, comentábamos que era importante conocer las diferentes perspectivas constructivistas para aplicarlas a la educación. A lo largo de las páginas anteriores, hemos descrito las principales características de las tres más significativas y las que mejor encajan en el desarrollo de nuestra investigación. Como se ha visto, solamente la corriente de Ausubel fue elaborada pensando en el contexto de clase. Por lo tanto, es necesario describir cómo transformar los demás conceptos epistemológicos en paradigmas educativos para que de esa manera se entienda su influencia en la enseñanza virtual.

Explicar cuál es la aportación de cada perspectiva dentro del aprendizaje se convertiría en repetitivo por los aspectos similares que las unen. Por tal motivo, destacaremos algunos aspectos sobre la aportación de cada visión constructivista y posteriormente desglosaremos el papel que desempeñan el profesor, el material y el alumno dentro de la educación basada en la teoría constructivista.

Como es bien sabido, durante mucho tiempo el aprendizaje se centraba en la figura del profesor, que tenía todo el conocimiento y lo transmitía al alumno. Éste demostraba que había aprendido reproduciendo exactamente lo que había sido transmitido por su maestro. Dentro del aprendizaje constructivista esta concepción desaparece, ya que si todo sujeto va construyendo sus conocimientos a partir del momento que nace, cuando llega a la escuela todos los estudiantes ya tienen conocimientos que han sido adquiridos anteriormente. Además, si se construye el conocimiento mediante la interacción con varios objetos y/o personas, no solamente el profesor enseña sino también otros elementos y los demás estudiantes.

En la visión constructivista, educar no es transmitir conceptos a los aprendices sino más bien ayudarles a construir sus conocimientos a partir de experiencias previas. De ese modo, el resultado final del aprendizaje no es tan importante como el proceso realizado por el alumno para llegar a ello. Asimismo, es fundamental que lo

que se aprende sea significativo, en otras palabras que sea cercano o aplicable a problemas reales.

1.3.1 La enseñanza basada en la perspectiva de Piaget

De acuerdo con varios autores (Coll, 1996; Delval, 1996; Pozo, 1989), la teoría genética de Piaget no solamente fue la que inició el constructivismo sino también la que más influencia ha tenido en las innovaciones y reformas del sistema educativo. El aprendizaje a partir de la perspectiva de la teoría de Piaget es un proceso de construcción interna realizada por el aprendiz con autonomía. El nivel de desarrollo del aprendizaje dependerá, por lo tanto, del nivel de conocimiento que tenga cada uno. De esa manera, el material y los objetivos pedagógicos deben centrarse en los alumnos y sus conocimientos previos. Por lo tanto, el estudiante es más importante que el profesor o que la enseñanza y aprenderá más de su práctica y de sus errores que de una sesión expositiva realizada por el maestro.

A partir de la visión piagetiana del aprendizaje, este emerge de desequilibrios producidos por conflictos cognitivos; lo que se pretende enseñar debe fomentar la búsqueda de una solución. El alumno aprenderá si siente que sus esquemas previos no son suficientes para resolver el problema que se le plantea. Por consiguiente, las actividades de aprendizaje deben estar basadas en problemas que permitan distintos caminos para su solución.

Aunque la teoría de epistemología de Piaget esté centrada en el aprendizaje intraindividual, la interacción entre iguales es esencial. A raíz de esta, se generan conflictos socio-cognitivos que resultarán en otros aprendizajes, principalmente de orden moral.

1.3.2 La enseñanza basada en la perspectiva de Vygotsky

En la educación constructivista basada en Vygotsky la «zona de desarrollo próximo» es un concepto central, se deben ubicar los nuevos conocimientos y a partir de allí se deben crear los materiales de aprendizaje. La figura del profesor es tan importante como la del alumno, ya que es el responsable de guiar los procesos de construcción del conocimiento. Si se considera el aprendizaje como algo social, la interacción y cooperación también son factores muy importantes, ya que en este contexto se da la ley de doble función. Sin embargo, no toda interacción resultará en aprendizaje sino solamente las que se ubiquen en la zona de desarrollo próximo. De

esa manera, la acción educativa tiene que integrar los dos principios básicos de la teoría vygotskyana, a saber: la ley de la doble función y la zona de desarrollo próximo.

Dentro del constructivismo sociocultural la sala de clase se ve como una comunidad de aprendices en la que el conocimiento se realiza de forma impersonal – profesor/alumnos, así como alumnos/alumnos – y donde el contexto cultural ejerce influencia, sobre todo, en los materiales y actividades de aprendizajes. Además de lo anterior, el objetivo de la educación socioconstructivista no se limita a la información sino al desarrollo de cada uno, por eso proveerá instrumentos, técnicas y operaciones intelectuales para ello. En otras palabras, en una clase de botánica no hace falta que el estudiante memorice todas las taxonomías de las flores sino que sea capaz de utilizar los medios necesarios para clasificarlas.

1.3.3 La enseñanza basada en la perspectiva de Ausubel

La teoría de Ausubel fue la única creada para el ambiente de clase. Al contrario de sus predecesores, el autor defiende que el aprendizaje expositivo es el más utilizado a la hora de aprender, tanto en el contexto escolar como fuera. Por consiguiente, tiene que ser significativo para el aprendiz, dado que solo se aprende lo que se comprende, lo que es significativo. En la significativa influirán el profesor, el material y el alumno. Los dos primeros deben considerar los conocimientos previos del aprendiz a la hora de las explicaciones, así como la posterior aplicación en su vida cotidiana de lo aprendido. Sin embargo, si el alumnado no quiere aprender significativamente, se realizará un aprendizaje memorístico.

La enseñanza debe ser realizada de manera secuencial, lógica y organizada porque los conceptos se organizan así. Para la realización de esta organización, se recomienda el uso de «mapas conceptuales», dado que plasman los conocimientos previos del aprendiz, los conceptos nuevos que van aprendiendo y cómo establecen la relación entre ellos.

1.3.4 El papel del profesor en la enseñanza basada en el constructivismo

En los apartados anteriores hemos visto que en la educación constructivista se postula que la enseñanza debe estar centrada en los alumnos y no en el profesor, además de que los primeros son responsables de su aprendizaje. Aunque en un primer momento pueda parecer que el docente haya perdido su importancia, un análisis del paradigma constructivista aplicado a la educación o su puesta en práctica

demuestran que su papel sigue siendo importante dado que auxilia al estudiante en su apropiación del aprendizaje.

Para guiar al alumno en tal proceso de apropiación y convertirse en un profesor constructivista es necesario seguir determinadas conductas relacionadas con la explicación y evaluación del contenido, el material utilizado y, por supuesto, con el estudiante. Un docente constructivista estimula la autonomía e iniciativa de los aprendices porque estas dos características les permiten relacionar los conceptos estudiados e ir más allá en la búsqueda de una respuesta. Por eso, se debe evitar la formulación de preguntas cerradas con solamente una respuesta correcta porque limitan la actividad constructiva y la curiosidad de los estudiantes.

Es necesario que el docente promueva situaciones y experiencias que contradigan las hipótesis de los aprendices, les dé tiempo para pensar en ella, insista para que repiensen en su solución y posteriormente construyan relaciones. Cuando el sujeto no es capaz de resolver un problema con sus esquemas, busca la reformulación de éstos para poder llegar a una solución. En el momento que el profesor expone una situación que contradice las hipótesis de sus estudiantes, hace que estos reformulen sus esquemas previos y entonces aprendan. A partir de sus experiencias previas, cada alumno construirá sus conocimientos de forma y en un ritmo específico. De ahí que realizar preguntas a los aprendices y no darles tiempo para reflexionar es limitar o, incluso, abortar su proceso de construcción de conocimiento. Hacer que los alumnos repiensen la solución que propusieron les posibilita encontrar los problemas de dicha solución u otras maneras de llegar a ella. Asimismo, relacionar las ideas a otras experiencias o conceptos les ayuda a crear conexiones y nuevos esquemas.

Debe fomentarse la realización de preguntas entre los estudiantes y el diálogo entre ellos, ya que mediante tareas en grupo aprenden de sus compañeros y realizan un trabajo cooperativo. Aparte de que para estudiantes muy tímidos o que tienen alguna dificultad para entender el contenido, trabajar en grupo les permite expresarse y entender a partir de una explicación diferente.

La última conducta relacionada con los alumnos se refiere indirectamente a los materiales, en este caso precisamente a los contenidos. El profesor constructivista permite que el estudiante dirija el aprendizaje, lo cambie y cuestione el contenido. Con esto, no se quiere decir que la falta de interés de los alumnos influya en todo el currículo sino más bien que se dé más prioridad a un tema que otro. Como ejemplifican Brooks y Brooks (1999), cuando ocurren determinados sucesos en el

mundo, como una guerra o desastre natural, los alumnos, generalmente, se muestran interesados; en estos casos el profesor debe intentar adaptar el tema de las clases para que se pueda hablar sobre dicho asunto.

En cuanto a los materiales de clase, éstos deben proceder de diferentes fuentes y usar una terminología que promueva la construcción de conocimientos. En la enseñanza constructivista, se utilizan fuentes de información primaria dado que aprender es el resultado de la búsqueda de soluciones a problemas reales. De tal manera, el uso de materiales físicos y reales como censos, gráficos, revistas, periódicos, etc. así como multimedia permiten que los estudiantes relacionen su aprendizaje con sus vidas y, en el caso de caso de gráficos y censos, construyan su propia manera de entenderlos.

Las instrucciones de los materiales deben estar cuidadosamente elaboradas porque afectan las acciones mentales de los aprendices. Formular tareas con verbos, tales como: analizar, interpretar, deducir, sintetizar, clasificar, predecir, inferir y pensar obliga a que el estudiante realice conexiones, investigue y cree nuevos conocimientos.

También se debe tener en cuenta la variación en el tipo de material y actividades. Cada persona tiene un estilo de aprendizaje que le favorece, así que ofrecer materiales visuales, auditivos y hacer preguntas que trabajen los diferentes estilos permite que todos puedan apropiarse de los conceptos.

Durante la presentación de nuevos conceptos, el profesor constructivista siempre sabrá primero qué piensan los estudiantes sobre el tema. Para algunos alumnos puede resultar más cómodo que les den la respuesta correcta. No obstante, cuando el maestro actúa así, elimina las posibilidades de que se construyan sus ideas y teorías sobre el tema. Además, al saber qué saben los alumnos es posible realizar una explicación que se ubique en su zona de desarrollo próxima, que sea significativa y, si es necesario, provoque una contradicción entre sus esquemas.

En los casos en que los alumnos demuestran desconocer un determinado concepto, el profesor puede optar por la utilización del «modelo cíclico». Según Brokes y Brokes (1999), dentro de este modelo de explicación el profesor deja que los estudiantes interactúen con los materiales sobre el tema y hagan preguntas y desarrollen hipótesis. Posteriormente, se ofrecen actividades que respondan a las preguntas así como una introducción al concepto. Finalmente, los estudiantes ponen en práctica el concepto aprendido en otras propuestas de problemas.

Además de todo lo expuesto anteriormente, la postura del profesor acerca de la evaluación es fundamental dentro de la enseñanza basada en el constructivismo. El resultado debe ser tan importante como el transcurso realizado para llegar a ello. Por ese motivo, la aplicación de solamente un examen no es suficiente, pues no demuestra el aprendizaje continuo realizado durante el período de trabajo. Se recomiendan los exámenes que promueven la integración y relación entre conceptos porque se asemejan a las tareas realizadas durante el proceso de aprendizaje y permiten evaluarlo mejor.

El resultado de la evaluación sirve para docentes y discentes como una retroalimentación y evaluación del aprendizaje. Cuando el alumno no presenta la respuesta adecuada, o sea comete un error, cabe al profesor indicarle no solamente el error sino también los puntos positivos de su proceso para que visualice que su fallo no es negativo y que forma parte del aprendizaje.

Como se desprende de las actitudes arriba mencionadas, el profesor constructivista es un investigador, mediador y puede que tenga más trabajo que el profesor tradicional. Sin embargo, el aprendizaje en este contexto no es memorístico sino más real y para toda la vida. A modo de resumen, como sugieren Brokes y Brokes (1999), un profesor constructivista:

- Estimula y acepta la iniciativa y autonomía del aprendiz.
- Utiliza información de fuentes primarias, además de recursos materiales físicos, interactivos y manipulables.
- Usa terminología cognitiva, tal como «clasificar», «analizar», «predecir», y «crear».
- Permite que el alumno dirija el aprendizaje, cambie las estrategias y cuestione el contenido
- Investiga la comprensión de conceptos que tienen sus alumnos antes de compartir con ellos su propia comprensión.
- Fomenta el diálogo entre los alumnos así como entre éstos y el profesor.
- Estimula la curiosidad e interés del estudiante a través de preguntas abiertas y valorativas. Asimismo induce al alumno a preguntar a sus compañeros.
- Insiste en que el educando reelabore su respuesta inicial.
- Crea situaciones y experiencias que «contradigan» la hipótesis original y, por lo tanto, estimulan la reflexión.
- Da al estudiante tiempo para pensar cuando hace una pregunta.

- Provee tiempo al estudiante para establecer relaciones y crear metáforas.

1.3.5 *El papel del material en la enseñanza basada en el constructivismo*

En una enseñanza con principios constructivistas, el material será uno de los objetos con los que el alumno interactuará en su proceso de aprendizaje. De ese modo, el material presentará determinadas características que auxilien a los aprendices en la construcción de sus conocimientos. El material debe abarcar contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos factuales corresponden al aprendizaje de datos, hechos y fenómenos concretos, por ejemplo nombres de ríos, huesos, fechas, etc. La información factual, generalmente, se asociará a otros conocimientos más complejos. Por otra parte, los contenidos conceptuales son principios, definiciones, teoremas y conceptos más abstractos, que necesitan una comprensión, una reflexión y un análisis. En cuanto a los procedimentales, éstos agrupan las acciones dirigidas al aprendizaje de un objetivo determinado. Implican la secuencia de destrezas más complejas y encadenadas para mejorarlas mediante la ejercitación reflexiva de diferentes técnicas para realizar acciones concretas. En otras palabras, se aprende a hacer haciendo. A diferencia de los demás, los contenidos actitudinales se caracterizan por su aspecto afectivo. Son valores, actitudes o normas que se adquieren en la experiencia y socialización. En resumen, los tres últimos tipos de contenidos podrían representarse con las siguientes preguntas:

- **Contenidos conceptuales:** ¿Qué tienen que saber los alumnos?
- **Contenidos procedimentales:** ¿Qué tienen que saber hacer los alumnos?
- **Contenidos actitudinales:** ¿Qué intereses tiene que provocar este aprendizaje en los alumnos?

Como se puede entender a partir de lo anterior, los contenidos conceptuales y procedimentales suelen estar más claros a la hora de elaborar el material de acuerdo con el tema y grado de enseñanza. Sin embargo, es importante que los diferentes tipos de contenidos se trabajen conjuntamente de tal manera que se establezca el mayor número posible de vínculos entre ellos.

Una vez aclarados los contenidos que deben presentar los materiales, describiremos otras características que se deben tener en cuenta. Posiblemente, algunas de ellas ya se han desprendido de todo lo expuesto hasta aquí, pero aún así nos parece conveniente mencionarlas. El material utilizado en una clase constructivista

está adaptado a las necesidades de los estudiantes. Su adecuación tendrá en cuenta el contexto educativo, el tema tratado y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes así, como sus conocimientos previos.

Cuando se elabora un material basado en la propuesta constructivista, no se quiere decir que en él no vaya a haber actividades repetitivas. Por las características del contenido factual, por ejemplo, son necesarias las repeticiones, pero éstas, como afirma Coll (2002), deben relacionarse siempre con otros contenidos para que tengan sentido.

Cada estudiante presenta características y conocimientos previos diferentes, aunque claro está que hay semejanzas que permiten dividirlos en grupos. Las propuestas de actividades, ejercicios o problemas deben facilitar que se llegue a un resultado a partir de diferentes procesos de construcción, así como a diferentes soluciones de acuerdo con el conocimiento previo y el nivel de cada uno.

Uno de los principios de la educación constructivista postula que el estudiante aprende lo que es significativo para él, por lo tanto el material debe ser significativo y relacionable. Un material no puede ser significativo por sí mismo dado que dependerá también del alumno para proporcionarle significatividad. A pesar de ello, los materiales que son más cercanos a la realidad del alumno, que pueden ser relacionados con la vida fuera del contexto escolar o con otros contenidos tienen más probabilidades de convertirse en significativos.

Cuando los conceptos que se van a enseñar van más allá de los conocimientos y/o capacidades cognitivas del alumnado, es necesario que tanto el material como el profesor le ofrezcan «andamiajes». Estos se refieren al proceso de controlar los elementos que están lejos de sus capacidades, para que se concentre en dominar solamente los que puede hacer con rapidez. En otras palabras, es el apoyo o modelo dado al estudiante. En una situación de aprendizaje, lo que el alumno no puede hacer solo se le presentará con un modelo, un andamio. En un primer momento, hay poco trabajo por parte del alumno, pero conforme vaya avanzando se le retiran los andamiajes para que pueda desarrollarse con independencia (Schunk, 1996).

La última característica de los materiales que comentaremos abarca su secuenciación. En primer lugar, habrá diferentes tipos de secuenciación para los diferentes tipos de aprendizaje. Sin embargo, todas las secuencias deben ser lógicas, deben poder relacionarse con otros aprendizajes y ser adaptables. Con esto se quiere

decir que durante el desarrollo de la clase, el profesor puede cambiar la secuenciación de los materiales para que se adapte a los estudiantes.

Aunque el material sirva en la construcción del conocimiento de los estudiantes, dentro de la propuesta constructivista, no llega a ser determinante de la calidad del aprendizaje sino de la metodología que el docente usará en su aplicación. En otras palabras, no es necesario tirar a la basura los manuales o libros que no sean «constructivistas» sino adaptarlos, con otras fuentes de información (vídeos, periódicos, otros libros, etc.) al perfil de la clase.

1.3.6 El papel del alumno en la enseñanza basada en el constructivismo

El gran cambio de la educación basada en el constructivismo es dar al alumno su debida importancia dentro del proceso de aprendizaje. Al contrario de la enseñanza tradicional en la que su papel era de receptor, en el constructivismo lo que aprende no es una copia o reproducción de lo que le presentan el material didáctico o el profesor. Si así fuera, todos aprenderían lo mismo y de la misma manera, pero eso no es así sino que el estudiante reelabora mentalmente lo que oye o lee, en función de lo que sabe con anterioridad, sus intereses sobre la materia, la manera en que se le presenta, sus capacidades cognitivas básicas, lo que cree que aprenderá después, su motivación en ese momento y, a medio plazo, sus expectativas o su dominio de la materia, entre otros muchos componentes. Así, la construcción del nuevo conocimiento se desarrolla a través de la interacción entre el alumno como aprendiz, el contenido de aprendizaje y el profesor que colabora en la construcción de significados y en la atribución de sentido al contenido compartido (Barberà, 2006).

A este papel de «constructor» de conocimiento le acompañan determinados aspectos que se desarrollarán durante el período de aprendizaje y caracterizan al aprendiz constructivista. La independencia y responsabilidad son sus dos características principales e influirán en cómo se producirá su aprendizaje. El estudiante es responsable de lo que aprende y dependerá de sí mismo, sobre todo, que su aprendizaje sea significativo. Así que, si decide tomar la enseñanza como memorística, así lo hará. Independientemente de esto, no queremos decir que el alumno vaya a ser un autodidacta o que no podrá contar con la ayuda del profesor sino que no esperará a que éste le dé todas las respuestas. A fin de conseguirlas, trabajará con independencia para poder aprender de sus errores, aciertos y experiencias. Algunos alumnos acostumbrados a un aprendizaje tradicional pueden necesitar un tiempo para adaptarse a los dos aspectos anteriores. Como se deduce de

la experiencia relatada por Brokes y Brokes (1999), estudiantes no educados dentro de la práctica constructivista, al enfrentarse a una actividad que no pueden resolver en pocos minutos, suelen decir inmediatamente al profesor «no lo sé», esperando que éste les dé la respuesta correcta.

La independencia del alumno potenciará su carácter activo y le permitirá ir más allá de lo que le aporta el profesor. En otras palabras, conforme va aprendiendo y va aumentando su nivel cognitivo irá dejando de necesitar las ayudas o andamiajes del profesor y podrá buscar por sí mismo las soluciones para sus dudas. Su papel activo no se limitará únicamente a los momentos en los que necesite al profesor sino también a las intervenciones en los demás ámbitos de la clase, como el material, los contenidos o las tareas en grupo. Las aportaciones realizadas acerca de los materiales de clase y los contenidos pueden ser promovidas por el profesor, pero muchas veces serán iniciativas de los propios estudiantes, sobre todo en los momentos en que sientan que necesitan más información o que el tema se conecta con otros elementos no mencionados e igualmente relevantes. Con el uso de las nuevas tecnologías, el acceso a varios medios de información de diferentes formatos es cada vez más fácil, y por consiguiente, también lo es la relación de los temas de clase con ellos. De esa manera, no solamente el profesor tendrá otras fuentes de información para agregar los materiales.

En cuanto a la contribución durante las clases, al sentir que sus ideas e hipótesis se tienen en cuenta, aunque no sean las «más correctas», los estudiantes no tendrán miedo de participar exponiendo sus opiniones y creencias. Incluso los más inseguros o los que prefieren no hablar en público, podrán intercambiar opiniones con sus compañeros en pequeños grupos. La participación en actividades de discusión y exposición de ideas ayudarán al desarrollo de dos habilidades características de alumnos constructivistas, a saber: la negociadora y la cooperativa.

Durante las actividades en grupo, sobre todo las de resolución de un problema, puede haber conflictos entre las hipótesis y opiniones de los participantes. Para la consecución de la tarea tendrán que llegar a un común denominador y esto implica negociar con los compañeros. La negociación obliga a los estudiantes a argumentar sobre su propuesta, analizarla, contra argumentarla y aceptar la más adecuada para llegar al objetivo final. En este camino de «convencimiento» y «aceptación», los alumnos utilizarán no solamente los conocimientos conceptuales o procedimentales sino también los actitudinales.

Si en negociación es necesario «convencer» y «aceptar», en las actividades que exigen la realización de un trabajo, todos unirán fuerzas y conocimientos para su finalización. De ese modo, el alumno más competente en determinadas áreas ayudará a los que lo son menos, cooperando mutuamente en su proceso de aprendizaje. Tanto la negociación como la cooperación requieren que los alumnos desarrollen sus conocimientos actitudinales, sobre todo, los de escucha y análisis de sus ideas así como de las del otro.

La participación activa de los alumnos en casi todo lo que abarca su aprendizaje también incluye la evaluación. Ésta se realizará no solamente con la identificación de los errores, sino más bien reflexionando sobre ellos y sobre sus aciertos, limitaciones y progresos durante el transcurso de la enseñanza. Además de esta evaluación individual, en las actividades en grupo cada uno evaluará su trabajo y el efectuado por todos. De ese modo, podrán contrastar más claramente sus habilidades, crearse objetivos y trabajar en ellos.

Además de las características mencionadas, el perfil del alumno constructivista puede ser diferente en función de la perspectiva que prefiera el profesor o el tema que trabaje. Martí (2000) describe al alumno desde la perspectiva de Piaget y Vygotsky así como en qué actividad se aprovecharían mejor sus características. El primero sería un estudiante más ensimismado, no tan influenciado por su contexto sino más bien por las construcciones sobre este. Su transformación de la realidad es constante y le sirve para que pueda adaptarse a ella, aunque no siempre de manera intencional. Asimismo, su aprendizaje será más efectivo a través de sus errores y de sus experiencias dado que ninguna transmisión de conocimientos se convertirá en verdadero conocimiento si no lo filtra, lo reelabora, lo asimila y lo modifica a su manera. Su perfil se adecua a actividades independientes, de conocimiento procedimental, en el laboratorio.

Por otro lado, el alumno Vygotsky es diseñado por su medio cultural y solamente puede entenderse a través de él. Su progreso se realiza a través de la interacción con otros, que le ayudan a través de formas intencionales de andamiaje. Por integrar y utilizar en su conducta diferentes instrumentos semióticos es capaz de integrarse en su entorno y entender formas de conocimiento cada vez más abstractas. El lenguaje es lo fundamental para su construcción de conocimientos dado que le sirve como mediador de sus procesos psicológicos. Su perfil es el de un estudiante más dependiente de las ayudas del profesor y que se enfrentaría a pocos errores. Las

tareas de discusión y cooperación, así como las relacionadas con conocimientos actitudinales y conceptuales, encajan en su perfil.

Como hemos intentado demostrar en este apartado, las características de un estudiante dentro de la educación basada en el constructivismo implican varios tipos de conocimientos que podrán usarse más allá del contexto de la clase. Huelga decir que el nivel de cada uno dependerá del desarrollo cognitivo de cada etapa. Por lo tanto, la independencia, la responsabilidad, la aportación y la reflexión de un alumno de primaria tendrán el mismo efecto en su grupo, pero no serán las mismas que las de un adolescente.

1.3.7 Principios de una educación basada en el constructivismo

A lo largo de este apartado hemos expuesto brevemente las características de la enseñanza constructivista desde la visión de Piaget, Vygotsky y Ausubel. Asimismo, hemos descrito el papel de los profesores, del material y del alumno. Para finalizar, expondremos una lista de las características de la educación constructivista elaborada por Hernández (2008: 28). A pesar de que esperamos que el concepto haya quedado claro durante la lectura del apartado, creemos que estos puntos sirven como un resumen de lo expuesto hasta ahora.

- El ambiente constructivista en el aprendizaje provee a las personas del contacto con múltiples representaciones de la realidad.
- Las múltiples representaciones de la realidad evaden las simplificaciones y representan la complejidad del mundo real.
- El aprendizaje constructivista se enfatiza al construir conocimiento dentro de la reproducción del mismo.
- El aprendizaje constructivista resalta tareas auténticas de una manera significativa en el contexto, en lugar de instrucciones abstractas fuera del contexto.
- El aprendizaje constructivista proporciona entornos de aprendizaje como entornos de la vida diaria o casos basados en el aprendizaje en lugar de una secuencia predeterminada de instrucciones.
- Los entornos de aprendizaje constructivista fomentan la reflexión en la experiencia.
- Los entornos de aprendizaje constructivista permiten el contexto y el contenido dependiente de la construcción del conocimiento.

- Los entornos de aprendizaje constructivista apoyan la «construcción colaborativa del aprendizaje, a través de la negociación social, no de la competición entre los estudiantes para obtener apreciación y conocimiento».

1.4 *E-learning* y constructivismo

El creciente uso de las nuevas tecnologías en la sociedad se ha visto reflejado también en el ámbito educativo, ya que los métodos de enseñanza se han transformado de un modo gradual pero continuado. Todo esto ha hecho que el aprendizaje virtual o *e-learning* sea, quizás, uno de los preferidos por la población adulta a la hora de aprender. Tanto es así que en algunos países esta modalidad de enseñanza ya ha alcanzado la misma cuota de mercado que la impartida de forma presencial.

Se trata de una evolución del aprendizaje a distancia. El origen del término apareció por primera vez en el ámbito empresarial en 1998. Pese a que su traducción signifique literalmente «aprendizaje electrónico», se suelen emplear también las expresiones «enseñanza virtual», «aprendizaje *online*», «teleformación» o «enseñanza a través de Internet». Por su carácter novedoso y adaptable a las condiciones de los alumnos, cada día más personas se decantan por esta modalidad; sin embargo, como afirman varios autores (Parker, 1999; Carr, 2000; Flood, 2002; Dagger y Wade, 2004) todavía hay un gran número de abandono en la enseñanza virtual. Los motivos para ello son varios, pero uno de los más frecuentes está relacionado con la concepción equivocada por parte de alumnos, tutores y creadores del curso sobre qué es aprender virtualmente.

El *e-learning* no es poner en línea los materiales que se utilizan en la clase presencial, ni tampoco una serie de materiales y actividades disponibles en el ordenador. El *e-learning* es una modalidad formativa en la que se utilizan medios didácticos para aprender un contenido concreto. Esta formación se realiza por medios electrónicos, ya que entre el profesor y el alumno existe una separación física (y posiblemente temporal, aunque no necesariamente), pero de manera constante e interactiva (Bàrbera, 2008).

Como complementa Azcorra, Bernardos Cano, Gallego Gómez, Soto Campos (2001), es una enseñanza a distancia, abierta, flexible e interactiva basada en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y de las comunicaciones, y sobre todo aprovechando los medios que ofrece la red Internet. Por esto, los alumnos que consideran que por estar en la distancia no tienen que dedicar

tiempo a hacer las actividades, los profesores o tutores que asumen que solo con saber la materia es suficiente, así como los diseñadores que imaginan que el curso es una trasposición del papel al ordenador están condenados al fracaso.

Las características del aprendizaje *online*, como sugiere la siguiente lista de Cabero (2006), permiten una mayor interactividad con el mundo real, una actualización casi inmediata y un ahorro en el proceso de formación tanto para el que lo estudia como para la institución proveedora.

- Permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje.
- Es una formación basada en el concepto de *formación en el momento en que se necesita (just-in-time training)*.
- Permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales y audiovisuales) para generar actitudes innovadoras, críticas e investigadoras.
- Con una sola aplicación es posible atender a un mayor número de estudiantes.
- Tiende a reducir el tiempo de formación de las personas.
- Tiende a ser interactiva, tanto entre los participantes en el proceso y el estudiante (profesor y estudiantes) como con los contenidos.
- Tiende a realizarse de forma individual, sin que ello signifique la renuncia a la realización de propuestas colaborativas.
- Puede utilizarse en el lugar de trabajo y en el tiempo que el estudiante tenga disponible.
- Es flexible.

En comparación con la enseñanza tradicional, como señala Barberà (2008), tiene una serie de ventajas como la facilidad del acceso, las actividades y la posición del alumno. En el primer caso, se puede acceder a la educación en línea desde cualquier lugar y, si los componentes son asincrónicos, la disponibilidad es de 24 horas y 7 días a la semana. Con respecto a las actividades, pueden distribuirse en muchos tipos de software, plataformas y sistemas operativos; además, dado que la actualización es relativamente fácil, la información que se ofrece a los estudiantes está siempre actualizada. Asimismo, si una actividad o curso están bien diseñados pueden ofrecer una mayor autenticidad y cantidad de experiencias de aprendizaje. En relación con el último aspecto, cuando se utilizan los recursos que aporta la tecnología de la información para incrementar la interacción, el uso educativo de Internet puede facilitar un modelo más centrado en el estudiante.

Otra de las diferencias entre ambas modalidades de aprendizaje que generalmente se apunta como una desventaja de la educación virtual es la distancia. Este aspecto cada día se relaciona más con la distancia física. Como bien observa García Aretio (2007), los profesores del *e-learning* «se encuentran hoy tan cerca de sus estudiantes como lo están los formadores en clases presenciales» (p.13). Posiblemente, una de las evoluciones tecnológicas que permitió disminuir esta distancia fueron los entornos virtuales de aprendizaje (EVA).

Los EVA son espacios creados para que tengan lugar los procesos de aprendizaje, y se caracterizan por posibilitar a sus usuarios el acceso a herramientas, materiales y recursos así como el acceso a servicios académicos y extraacadémicos. Además, permiten que la interacción entre alumnos, profesores e institución ocurra sin la necesidad de que coincidan en tiempo o en el espacio. Para viabilizar lo mencionado anteriormente, todos los entornos virtuales presentan una gran cantidad de herramientas específicas. Éstas se diferencian de acuerdo con los propósitos de la institución y/o de la asignatura. En general, las más utilizadas son las siguientes:

- de comunicación sincrónica (chats, videoconferencia) y asíncrona (foros, correos electrónicos, tablón de anuncios);
- para la gestión de los materiales de aprendizaje;
- para la gestión de las personas participantes, incluidos sistemas de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes.

Dentro del aprendizaje virtual, tanto la comunicación como los contenidos presentarán características determinadas. La primera es diferente porque la relación entre emisor y receptor es distinta. De acuerdo con Bàrbera (2008), ocurre en cuatro flujos:

- **Flujo de conexión:** responde al parámetro 1x1 (uno a uno: un profesor, un alumno)
- **Flujo de distribución:** responde al parámetro 1xN (uno a muchos: un profesor, varios alumnos)
- **Flujo convergente:** responde al parámetro Nx1 (muchos a uno: varios alumnos, un profesor)
- **Flujo colectivo:** responde al parámetro NxN (muchos a muchos: grupo de estudiantes entre ellos).

En lo que concierne al contenido, éste normalmente se organiza por módulos que se cuelgan en la red para que los estudiantes puedan acceder a ellos. Los módulos se dividen en temas o unidades que presentan, además del contenido de estudios, actividades de enseñanza y aprendizaje y autoevaluación. Existen dos tipos de material utilizado en los módulos: materiales documentales y materiales de apoyo.

Los primeros sirven para el desarrollo de los contenidos: se tratan de webs, bases de datos, libros electrónicos, etc. Estos materiales digitales presentan el contenido e integran información en varios formatos, como audio, vídeo e imágenes dinámicas. Además, siempre existe la posibilidad de la hipertextualización de la información. Por otra parte, los materiales de apoyo son todos los que ayudan en la comprensión del contenido y en el desarrollo del curso, como las guías de trabajo, calendarios, cuadros-resumen, materiales explicativos sobre las herramientas utilizadas, etc.

Diferentes tipos de teorías han contribuido de formas distintas para la creación de cursos *online*; algunas veces influenciadas por la tecnología utilizada o por el tema de aprendizaje. Salinas (2004) divide las etapas metodológicas de la teleformación en tres, a saber: enfoque tecnológico, centrado en el contenido y centrado en el alumno. El primer enfoque caracteriza los principios de la enseñanza virtual, aunque en algunas instituciones todavía perdura. Se basa en la idea de que calidad del proceso se conseguirá a partir de la sofisticación del entorno tecnológico. En otras palabras, cuanto mejor sea el sistema tecnológico más se aprende. El segundo viene como respuesta al fracaso del anterior. Postula que la calidad tecnológica e informativa de los materiales es suficiente para aprender.

Por otra parte, el último enfoque, centrado en el alumno, parte de criterios pedagógicos, defiende que la calidad se presenta con una adecuada combinación de la tecnología, la función pedagógica que el cumplirá entorno y los aspectos de organización del proceso en dicho entorno. Actualmente nos encontramos en este tercer enfoque, donde se recomienda el uso de los principios constructivistas dado que los avances en las tecnologías y en Internet permiten alcanzar sus objetivos por diferentes medios. Como enfatiza Almala (2006):

The principles of constructivism meet the theoretical demands of a quality e-learning environment. In a synchronous or asynchronous e-learning course, students use their prior knowledge and the knowledge of their peers and instructor to enrich the class discourse and negotiation process, therefore, find the appropriate solutions to the problem on hand (p.35).

Con el propósito de comprobar si realmente se podrían utilizar los principios constructivistas en la enseñanza virtual, Doolittle y Camp (1999) analiza ocho de éstos y su posibilidad de aplicación en la web. En aquel momento, por las limitaciones de la web dos de ellas no se podrían alcanzar; sin embargo, actualmente todos son factibles dentro del *e-learning*. A continuación presentamos las características propuestas por el autor y su factibilidad dentro del aprendizaje virtual actual.

1. **El aprendizaje debe producirse en entornos reales y auténticos.** Si se considera autenticidad el tema presentado y no su constitución, en el aprendizaje virtual se pueden crear entornos virtuales en los que se puede simular la realidad. Los mundos virtuales, hoy tan conocidos, también pueden utilizarse como medios de simulación del mundo real.
2. **El aprendizaje debe involucrar la mediación y negociación social.** El uso de las herramientas de comunicación sincrónicas y asíncronas permite que haya negociación y mediación entre los alumnos-alumnos, alumnos-profesores y viceversa. Además, agregar wikis y blogs puede aumentar aún más los casos de mediación.
3. **Los contenidos y las habilidades deben ser de relevancia para el estudiante.** La enseñanza virtual puede unir las más diversas fuentes de información en diferentes formatos, que desarrollan diversas habilidades del aprendiz.
4. **Los contenidos y las habilidades deben estar relacionados directamente con los conocimientos previos de los estudiantes.** Este principio puede ser alcanzado inmediatamente en entornos de aprendizajes síncronos dado que si los estudiantes demuestran que lo propuesto no está relacionado con sus conocimientos se puede cambiar el material o la dirección de la enseñanza. Sin embargo, en entornos asíncronos el cambio no es tan inmediato y, por lo tanto menos flexible.
5. **Los estudiantes deben evaluarse formativamente, orientándose a las futuras experiencias de aprendizaje.** Es característico que en los entornos virtuales se promuevan actividades y ejercicios que se almacenan fácilmente como retroalimentación para los alumnos y profesores. De ese modo, los registros se pueden utilizar fácilmente para las futuras propuestas de aprendizaje.
6. **Se debe animar a los estudiantes a que sean mediadores y reguladores de su propio aprendizaje.** Como algunos estudiantes no están acostumbrados al medio virtual, es importante que en la primera clase se les ofrezca una guía de cómo aprender *online* y a lo largo del proceso mostrarles sus avances. Mediante el uso de portafolios electrónicos, vídeos y animaciones se puede llevar al estudiante a un auto-control de su aprendizaje.

7. Los profesores deben servir principalmente como guías y facilitadores del aprendizaje, no como instructores. Por las características que promueve el *e-learning*, de alguna manera, un auto-control de los estudiantes facilita que los profesores se pongan en la posición de guía y entrenador, en lugar de la de instructor.

8. Los profesores deben proporcionar e incentivar múltiples perspectivas y representaciones de los contenidos. Debido a las posibilidades de Internet, en algunos minutos se accede a artículos, noticias, vídeos, revistas, etc. de varias partes del mundo que pueden servir como materiales para la clase. Además, con el poder de extensión que puede llegar el aprendizaje virtual, abarcando, en algunos casos, alumnos de diferentes partes del mundo durante el curso, siempre se presentarán perspectivas desde varias culturas que el profesor únicamente deberá animar.

Por lo expuesto anteriormente, queda claro que hay una conexión entre la propuesta constructivista y el aprendizaje *online*. Además, ya se están utilizando algunos programas de Internet a favor del aprendizaje *online* basado en el constructivismo, como el caso de los mapas mentales³, blogs, wikis y podcast. Los primeros, como se intuye, son herramientas que se utilizan para conectar las ideas. Permiten el uso de palabras o imágenes, abarcando todos los tipos de aprendizaje. Algunos de los programas disponibles almacenan el mapa mental elaborado y permiten compartirlo con cualquier usuario que tenga la herramienta instalada.

En lo que respecta a los blogs⁴, su aplicación en la enseñanza aumenta cada día debido a sus posibilidades didácticas. Se trata de un sitio web donde uno o varios autores recopilan cronológicamente textos, fotos, archivos de audio y vídeo sobre un tema. Por sus características, se han convertido en una herramienta de gran valor educativo porque establecen un canal de comunicación entre el autor y sus lectores, que pueden ser dicentes o docentes. Mediante los comentarios que se dejan en cada texto publicado, denominado «entrada» o «post», se puede enviar una retroalimentación a las ideas del alumno, así como animar la interacción social entre todos. Además de un medio de experimentación de sus aprendizajes, el blog puede servir como lugar de reflexión del aprendizaje, como sugiere Seitzinger (2006), «with their background, one of the most obvious ways to use blogs in constructive learning is

³ **Mapas mentales:** Cmap tools: www.cmap.ihmc.us, Mindjet: www.mindjet.com, Freemind: www.freemind.sourceforge.net/

⁴ **Se puede crear blogs en:** www.blogspot.com, www.wordpress.com y www.tumblr.com

as an online learning journal in which students reflect on their perceptions of the learning materials and on their own learning process» (§ 4).

Al igual que los blogs, las wikis⁵ permiten la interacción entre los participantes, pero en este caso la cooperación entre ellos es lo más importante. Una wiki es una página web que se construye a partir de los contenidos propuestos por varios autores. En una wiki, el alumnado no solamente consulta una información sino que también puede crearla y editarla. Se demuestran entonces, dentro de la wiki, las construcciones de conocimientos que realizan los estudiantes a través de investigaciones extra y de lo que están aprendiendo o han aprendido. De acuerdo con lo presentado en Educause (2005),

Wikis might be the easiest and most effective Webbased collaboration tool in any instructional portfolio. (...) a wiki's versioning capability can show the evolution of thought processes as students interact with the site and its contents. These collaborative projects help promote 'pride of authorship' and ownership in the team's activities (p. 2).

En cuanto al podcast⁶, este es un archivo de audio digital, disponible en una página de Internet, al que se puede acceder a través de una descarga para su posterior audición en el ordenador o reproductor de mp3. En el ámbito de la enseñanza, suele utilizarse para la explicación de algunos contenidos, programas de entrevistas, o envío de retroalimentación para los estudiantes.

Por tratarse de un tipo de aprendizaje relativamente reciente, que como hemos mencionado se ha ido adaptando a una teoría pedagógica, la enseñanza virtual presenta algunas desventajas y ventajas. Cabero (2006) elabora una lista de los inconvenientes, alertando que algunos provienen más de la especulación que de la realidad.

Las desventajas de la educación virtual son las siguientes:

- Requiere más inversión de tiempo por parte del profesor.
- Exige competencias tecnológicas mínimas tanto del profesor como del alumnado.
- Requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo.
- Puede disminuir la calidad de la formación si no se da una ratio adecuada profesor-alumno.
- Es necesario más trabajo que en la enseñanza convencional.
- Está relacionada con la baja calidad de muchos cursos y contenidos actuales.

⁵ Se puede crear wikis en: www.wikispaces.com, www.mediawiki.org

⁶ Se puede crear podcast en: www.podomatic.com o con el programa Audacity: www.audacity.sourceforge.net

Entre las ventajas, además de las comentadas a lo largo de este apartado, podemos destacar las siguientes:

- Permite el acceso a un amplio volumen de información.
- La información y los contenidos se actualizan de forma rápida y fácil.
- Propicia una formación *just in time* y *just for me*.
- Pone a disposición de estudiantes y profesores diferentes tipos de herramientas de comunicación.
- Permite una formación multimedia.
- Proporciona una formación grupal y colaborativa.
- Favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesor y entre los alumnos.
- Facilita el uso de los materiales y los objetos de aprendizaje en diferentes cursos.
- Permite el registro de las actividades realizadas.
- Ahorra costes y desplazamiento.

Claro está que ambos aspectos aparecerán en mayor o menor medida de acuerdo con lo que se enseña. Veremos en las próximas páginas las ventajas y desventajas del *e-learning*, así como su situación dentro del aprendizaje de lenguas.

1.4.1 El constructivismo aplicado a la enseñanza virtual de lenguas

La historia de la enseñanza virtual de lenguas extranjeras tiene sus orígenes no solamente en la enseñanza a distancia sino también en las investigaciones y progresos realizados en el ámbito del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO). La expresión se usó por primera vez hace aproximadamente 40 años y puede definirse como «the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning» (Levy, 1997: 1). El objeto de estudio tiene naturaleza interdisciplinaria e intenta descubrir maneras de usar el ordenador para fines educativos a través de varias áreas de estudio teniendo en cuenta la importancia del conocimiento y la amplitud de su aplicación en el aprendizaje de lenguas, resultando así un campo de estudio más especializado.

Warschauer (1996, 2000) divide la historia del ALAO en tres fases. La primera seguía las técnicas de la lingüística estructural: los ejercicios eran de *drill* y las actividades tenían como modelo el ordenador como un tutor, es decir, éste era el que proporcionaba las instrucciones a los alumnos. El fin de esta primera fase estuvo marcado por la presencia del enfoque conductista que se orientaba en vías

comunicativas y que se centraba más en el significado de la lengua que en su forma. Siguiendo esta nueva línea, el ALAO pasó a una fase más comunicativa y sus actividades se fundamentaban en la construcción de la motivación intrínseca e intentaban promover la interactividad entre estudiante-ordenador y estudiante-estudiante. El modelo de ordenador como tutor pasa a compartir lugar con dos otros modelos: el de ordenador como estímulo, en el que el objetivo de la actividad no es dar la respuesta correcta, sino fomentar la discusión, la escritura o el pensamiento crítico. El segundo modelo es el de ordenador como herramienta, donde no se ofrecen necesariamente muestras de lengua, sino que se permite que el estudiante use o entienda la lengua.

En cuanto a la tercera fase, denominada ALAO integrador, se basaba en el socio-cognitismo. De acuerdo con este punto de vista, no es suficiente que los estudiantes se comuniquen solamente para practicar las destrezas lingüísticas sino que es necesario que la comunicación les ayude a familiarizarse y conocer otros géneros y discursos. Con el *boom* digital que ocurrió a mediados de los 90, la fase integradora del ALAO se dividió en dos direcciones: ALAO multimedia y aplicaciones basadas en Internet. La primera abarca CD ROMs y DVDs que ofrecen entornos de enseñanza auténticos en los que las destrezas pueden integrarse fácilmente. La segunda abarca todas las aplicaciones y facilidades que nos ofrece Internet, una vez que la red permite que las actividades sean más activas y que los estudiantes escojan qué ver, con quién interactuar y cuándo hacerlo.

A lo mejor, la fuerte influencia del ALAO, que se ocupa de herramientas para utilizar como apoyo en la educación presencial (sea *blended-learning* o totalmente presencial), haya resultado en un vacío acerca de una pedagogía específica para aplicar en la enseñanza de lenguas virtual. Como afirma y demuestra White (2006), al dibujar el estado actual del *e-learning* de lenguas, casi todas las publicaciones son descriptivas o de definición de organizaciones o tecnologías, pero no tratan perspectivas pedagógicas: «theory-building in distance language learning is still at an embryonic stage and the absence of a central theoretical framework limits the extent to which it is possible to inform, explain and shape new practices» (White, 2006: 250). Además, la autora sugiere que futuras investigaciones desarrollen una definición exacta sobre qué es enseñar lenguas *online* ya que todavía no hay una que abarque todos los aspectos necesarios.

Por tal motivo, nos arriesgamos, basándonos en teóricos y en nuestra práctica docente, a dar nuestra definición de enseñanza de lenguas extranjeras dentro de la

perspectiva constructivista. Pautaremos nuestro trabajo de investigación a partir de esta. Entendemos la enseñanza virtual de lenguas como una formación realizada mediante la utilización de medios electrónicos que permiten que el alumnado desarrolle las cuatro destrezas de lengua, además de otras habilidades transversales. Por todos los matices que hay dentro del proceso de aprendizaje de una lengua, las características del estudiante también son un factor clave para la adquisición. De esa manera, podemos decir que uno de los objetivos del *e-learning* de lenguas extranjeras es entrenar a las personas adecuadas a tener las destrezas y conocimientos exactos en el momento que ellos consideren oportunos.

Las ventajas de aprender una lengua de forma virtual van más allá de la flexibilidad temporal. Como demostró Felix (2002) mediante una encuesta con estudiantes de aprendizaje virtual (Tabla 2), este permite adquirir habilidades informáticas, trabajar con materiales auténticos y respeta la privacidad de los alumnos.

Ventajas del aprendizaje virtual de lenguas
Flexibilidad
Riqueza y abundancia de información
Diversión
Refuerzo del aprendizaje
Variedad
Privacidad
Adquisición de habilidades informáticas
Aprendizaje con materiales auténticos

Tabla 2: Ventajas del aprendizaje virtual de lenguas de acuerdo con Felix (2002).

En lo que concierne al aspecto pedagógico, creemos que la perspectiva constructivista es la que más aporta al aprendizaje de lenguas virtual por los motivos comentados en el apartado anterior y por otros más específicos del ámbito de lenguas extranjeras. Así como hicieron Doolittle y Camp (1999), demostraremos cómo se conectan algunos principios constructivistas a los de la teleformación de idiomas. En primer lugar, **tiene en cuenta conocimientos previos de los estudiantes**, un factor determinante en la perspectiva constructivista y también en el aprendizaje de lenguas virtual dado que enseñar español a alumnos franceses es muy diferente que para alumnos japoneses. Además de la diferencia lingüística, la cultura educativa de estos estudiantes influenciará en su adaptación al medio. Si el material es fijo (lo que no

debería ser), será necesario crear otros materiales suplementarios para cada perfil de estudiantes.

La colaboración, negociación y acercamiento al mundo real, como ya hemos dicho, pueden conseguirse a través del aprendizaje virtual con la creación de mundos virtuales y la utilización de foros y chats. Cuanto más cercano a la realidad, más podrán los aprendices reconocer la utilidad de lo que están aprendiendo. Con esto se quiere decir que enseñar a estudiantes adultos, que ya no frecuentan clases tradicionales, vocabulario sobre los materiales utilizados en el aula (p.e: pizarra, tiza, pupitre) no es tan cercano a su mundo «real» como el vocabulario del entorno virtual y otros medios usados en la red.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que el aprendizaje por tareas o el basado en problemas, generalmente vinculados a los dos aspectos antes mencionados, no son las únicas vías de trabajarlos. Aunque funcionen muy bien en la enseñanza presencial, para determinados grupos de aprendizaje virtual estos dos tipos de aprendizaje pueden no ser los más indicados ya que exigen una determinada dedicación temporal de los estudiantes. No se puede olvidar que aunque todos los alumnos tengan unas habilidades mínimas para utilizar Internet, en función de su perfil, una simple búsqueda en Google puede hacer que pierdan tiempo suficiente como para desanimarse o que les lleve a otras páginas web con contenidos que no les ayudarán en la resolución de la tarea propuesta.

Se desprende de lo anterior la necesidad de adaptar el contenido al propósito de los aprendices. De esa manera, en un grupo con objetivos y carencias diferentes, a partir de las posibilidades de Internet, en las actividades se pueden proponer determinados tipos de ejercicios, por ejemplo de expresión escrita, lectura, vocabulario, etc. basados en el perfil de cada estudiante. Aunque en la clase presencial tal intento puede suponer una inversión mayor de tiempo por parte del profesor, en la clase virtual no se da el mismo caso, dado que se pueden ofrecer las actividades a través de enlaces proporcionados por los propios estudiantes o que haya recopilado el profesor a lo largo del tiempo. Para este tipo de divulgación, una excelente herramienta puede ser la web Delicious⁷, una red social que permite almacenar, clasificar y compartir enlaces con otros usuarios de este servicio.

En el ámbito de aprendizaje virtual de lenguas extranjeras hay elementos fundamentales que lo diferencian de otras áreas. Si en ámbitos como la historia, los

⁷ www.delicious.com

recursos humanos, las matemáticas, las ciencias, etc. si se desea la comunicación oral se puede realizar a través de medios asíncronos, en la enseñanza de lenguas extranjeras esto no es posible. Un aprendizaje de lenguas virtual basado en el constructivismo debe ofrecer a los aprendices las habilidades necesarias para su desarrollo, así como andamiajes para que pueda ir evolucionando. Por lo tanto, si el alumno no habla, no se comunica y solamente escribe, difícilmente llegará a obtener la destreza adecuada en expresión oral en lengua extranjera. Por tal motivo, es importante que las comunicaciones orales se realicen no solamente a través de grabaciones, sino también con el profesor o tutor en tiempo real. A pesar de que algunos estudiantes puedan tener contacto fuera de la clase con la lengua que están aprendiendo, hablar con alguien que lo corrija y que le indique los puntos positivos y negativos de su expresión oral le ayudará en su proceso de aprendizaje, sobre todo cuando haya elementos fosilizados.

Dentro de la teoría constructivista los errores juegan un papel importante, ya que se consideran como parte del aprendizaje y reflexionar sobre ellos auxilia en la construcción del conocimiento. De tal modo, es necesario detectarlos y no ignorarlos. Si no se quiere interrumpir el hilo de conversación durante un debate en el foro, al final de cada módulo se puede pedir a los aprendices que revisen lo que han escrito y lo corrijan o hacer un breve documento con explicaciones y correcciones de los errores cometidos.

En cuanto a la reflexión, esta se puede realizar mediante el uso de portafolios electrónicos. Éstos pueden escritos, orales o mixtos y pueden contener reflexiones sobre el aprendizaje individual, tanto en grupo como sobre el papel del profesor. Si se construye el portafolio desde el principio del curso, el estudiante podrá ver su progreso con más objetividad. En el [capítulo 3](#) trataremos con detalles sobre los portafolios electrónicos.

La última razón para comentar sobre la aplicación del enfoque constructivista en la enseñanza virtual de lengua extranjera se refiere a su abertura a otras metodologías. De acuerdo con las necesidades de los alumnos, el contexto cultural de cada uno y el contenido que se enseña algunas veces, el profesor tendrá que emplear ejercicios más repetitivos. Siempre y cuando este tipo de ejercicio tenga un objetivo y se contextualice posteriormente, podrá utilizarse en las clases virtuales. En otras palabras, es importante que los alumnos se expresen en situaciones de uso del pretérito en español, pero es igualmente importante que antes hayan realizado

actividades más repetitivas en las que hayan podido entrenar la conjugación de los verbos regulares e irregulares de este tiempo verbal.

Consideramos que entre las herramientas electrónicas disponibles para el aprendizaje de lenguas basado en el constructivismo podemos destacar los blogs, wikis y podcast anteriormente comentados así como Quandary, webquest, hotpotatoes y Jclic. A continuación describiremos sus principales características:

Quandary⁸: programa que permite crear laberintos digitales. A partir de una determinada situación, el aprendiz podrá optar por una opción para solucionarla, ésta le llevará a otra situación hasta llegar a la solución del problema. Así como en la vida, cada opción conduce a un camino distinto que le posibilitará resolver o no el problema. Las opciones pueden presentarse en audio o texto.

Webquest: se trata de una actividad en la que el aprendiz analiza, sintetiza e interpreta una serie de informaciones en Internet para realizar una tarea o resolver un problema. Como el objetivo es el análisis y la interpretación, el profesor le ofrecerá una serie de enlaces que le proporcionen la información necesaria para llegar al objetivo. En sus orígenes, requería algunas horas para que los estudiantes llegaran a su conclusión; sin embargo, actualmente existen las mini-wequest que exigen menos de una hora para su finalización. Como se entiende, la webquest puede ser un excelente medio para que los estudiantes entren en contacto con materiales auténticos; no obstante, su principal problema es que para lenguas poco enseñadas, el nivel de lengua de las webs normalmente es muy elevado.

Hotpotatoes y JClic: son dos programas que permiten la creación de actividades interactivas en la web y el almacenaje del resultado de cada estudiante. La primera es pionera en este sector y ofrece seis aplicaciones, a saber: selección múltiple (JQuiz), crucigramas (JCross), relacionar frases o imágenes (JMatch), reordenar frases (JMix), completar huecos o respuestas abiertas (JCloze) y la última que reúne todas las anteriores (the masher). Por otra parte JClic ofrece herramientas para la creación de puzzles, asociaciones, ejercicios de texto, crucigramas, sopas de letras y, además, los usuarios pueden compartir todas las actividades.

Como hemos mencionado al inicio del capítulo, uno de los motivos para el abandono de las clases virtuales es la concepción inadecuada por parte de alumnos y profesores o tutores sobre qué es aprender virtualmente. Con esto se quiere decir que

⁸ www.halfbakedsoftware.com/quandary.php Un ejemplo de actividad con *quandary* para la enseñanza de inglés puede ser visto en <http://www.hlw-dl.at/content/maltaexperience>.

los roles que asumirán cada uno, así como los materiales didácticos, tendrán que acomodarse a la nueva situación de aprendizaje virtual. En el próximo capítulo, destinado a la e-tutoría, describiremos el papel de cada uno de estos personajes.

CAPÍTULO 2 - *E-TUTORÍA*

En el capítulo anterior hemos visto las bases pedagógicas y características de la enseñanza virtual. En este capítulo, trataremos específicamente la tutoría virtual (*e-tutoría*), su planificación inicial, preparación de la clase, el papel de la motivación y el rol que desempeñan profesores y alumnos.

2.1 ¿Qué es una *e-tutoría*?

El término *e-tutoría* o tutoría virtual ha surgido como consecuencia de los avances de las nuevas tecnologías e Internet. Su definición dependerá del objetivo y del público al que se dirija, pero de manera general se puede decir que una *e-tutoría* es la relación establecida entre un mentor/tutor y un estudiante en la que se utiliza la comunicación virtual, la cual provee de aprendizaje, mejora, motivación y promoción.

La acción tutorial va más allá de la orientación sobre los contenidos de una asignatura; como afirman Valverde y Garrido (2005), consiste en la relación orientada a la comprensión de los contenidos, la interpretación de las descripciones

procedimentales, momento y forma adecuados para la realización de trabajos, ejercicios o autoevaluaciones, y también a la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda.

Aunque comparta muchas características con la tutoría presencial, hay aspectos muy particulares en la tutoría virtual, como la comunicación, que la mayoría de las veces se realiza en diferentes situaciones de forma escrita a través de correo electrónico o campus virtual. Las diferentes necesidades, contextos y situaciones de este nuevo entorno exigirán que el *e-tutor* utilice distintos tipos de discursos escritos. Asimismo, la planificación y organización de una tutoría virtual no se centran solamente en el contenido sino también en los medios donde se realizarán las clases. Debido a ello, se da un mayor énfasis a este aspecto la fase inicial de preparación. Por abarcar aspectos tecnológicos y pedagógicos, surgen nuevos personajes en esta modalidad de enseñanza como el *designer instruccional*, el *profesor* contenidista y el *e-tutor*.

2.2 Designer instruccional

El *designer instruccional* es el responsable de la identificación, junto a un experto en el tema, de la materia que se va a aprender y, a raíz de esta información, del desarrollo de los objetivos y su control. Para esto, seleccionará la teoría de aprendizaje y los medios tecnológicos más adecuados para la distribución de la enseñanza; convertirá el material preparado por el experto, sea actividad o texto, en un producto para su uso en la enseñanza virtual, que promueva la autonomía del alumno y compense la ausencia física de un profesor. Asimismo, gestionará los medios tecnológicos para dar soporte a los participantes del curso y preparará la evaluación que abarque todos los aspectos, desde los relacionados con el contenido hasta los estructurales.

A fin de que la unión entre el contenido y los recursos tecnológicos tengan un valor educativo significativo, el *designer instruccional* debe relacionar diversas variables como características del público meta, tiempo de aprendizaje, objetivos del curso, actividades prácticas y teóricas, tipos de interacción entre los participantes así como con los materiales, medios de comunicación, evaluación del aprendizaje y de la estructura del curso, etc. Debido a que estas variables pueden cambiar durante el

período de clases, este profesional hará los cambios necesarios en el plan de la formación.

Para facilitar y organizar su trabajo, el *designer instruccional* debe utilizar uno o más modelos de diseño instruccional (DI). El DI se refiere a una secuencia de pasos que se deben seguir al crear una intervención educativa. Por abarcar desde el presupuesto hasta la evaluación, el DI permite desarrollar una instrucción que no solamente sea eficaz en relación con los objetivos sino también eficiente. El objetivo principal del DI es prescribir los mejores métodos para el aprendizaje, como afirma Reigeluth (1983, p. 4):

Instructional design is a discipline that is concerned with understanding and improving one aspect of education: the process of instruction. The purpose of any design activity is to devise optimal means to achieve desired ends. Therefore, the discipline of instructional design is concerned primarily with prescribing optimal methods of instruction to bring about desired changes in student knowledge and skills.

En respuesta a algunas definiciones que simplifican el diseño instruccional a una traducción de principios de aprendizaje a planes para materiales de enseñanza, Broderick (2001) decidió ofrecer una que plasmara la esencia de la práctica del DI, que para el autor es un arte o ciencia que crea un material y ambiente educativo/instructivos que llevan al alumno del estado de no ser capaz de realizar determinada tarea a ser capaz de hacerla. Para esto, se recomienda que los objetivos de los contenidos se puedan aplicar en una situación real y que en lugar de obligar a memorizar reglas, las actividades ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades.

Dentro de la enseñanza virtual, para llevar al alumno de un estado a otro, creemos, tal y como sugiere Filatro (2004), que el DI debe abarcar –además del plan, preparación, producción y publicación de textos, imágenes, gráficos, sonidos, simulaciones, actividades y tareas relacionadas con el área de estudio– estilos y ritmos individuales de aprendizaje, actualización a partir de feedback constante, acceso a la información y experiencias externas, promoción de la comunicación entre todos los participantes del proceso (profesores, alumnos, equipos técnicos y pedagógicos), así como la monitorización de la construcción individual y colectiva de conocimientos.

La historia del DI como proceso de planificación de la enseñanza tiene sus orígenes en la segunda guerra mundial, en la cual un gran número de educadores y psicólogos expertos en investigaciones fueron reclutados para desarrollar materiales de formación para el servicio militar. Uno de los más conocidos fue Robert Gagné, hoy considerado el precursor del DI, que junto a su equipo desarrolló tests, evaluaciones y materiales para analizar las habilidades de cada voluntario y así recomendarle el puesto más adecuado dentro del ejército. En su libro «Conditions of learning», el autor describe nueve etapas adecuadas para lograr el objetivo de aprendizaje, que actualmente son elementos imprescindibles a la hora de crear un curso virtual:

Principios de aprendizaje de Robert Gagné	
1) Ganar la atención del estudiante	5) Proveer guía en el aprendizaje (práctica)
2) Informar a los alumnos de cuáles son los objetivos del aprendizaje	6) Provocar el rendimiento (respuesta)
3) Estimular los conocimientos previos	7) Proveer Feedback
4) Presentar el Contenido	8) Evaluar el rendimiento
	9) Aumentar la retención y la transferencia de conocimiento

Tabla 3: Nueve etapas del aprendizaje propuestas por Gagné (1985)

A partir de la década de los 70, con la creación de varios modelos de ID, el interés por el tema se expandió y empezó a utilizarse en diferentes sectores como la educación general. Se crearon carreras universitarias de diseño instruccional a fin de mejorar el currículo escolar y, en el sector empresarial, de elaborar entrenamientos eficientes para empleados dado que los modelos de DI no solamente abarcaban el contenido del aprendizaje sino también el coste final para la empresa.

Una característica que distingue al DI de otras formas de creación de materiales y proyectos educativos es su carácter sistemático y metódico, que permite que el *designer instruccional* principiante y experto lo desarrollen sin olvidarse de todos los aspectos importantes de la instrucción. Además, como afirma Piskurich (2006), una de las ventajas de utilizar el DI es que uno puede elegir el medio más efectivo para presentar el contenido, que a su vez puede traducirse de la manera más fácil para que los estudiantes lo aprendan.

A continuación presentaremos los modelos de DI más relevantes para la elaboración de nuestra investigación.

2.3 Modelos de Diseño Instruccional

El principal modelo de DI se denomina ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación). Se caracteriza por ser sencillo y de fácil utilización en cualquier tipo de instrucción. Sin embargo, es lineal, dado que cada fase da el *feedback* necesario para las posteriores, por eso obliga al *designer instruccional* a seguir el orden propuesto. Por ser un modelo precursor y con una serie de ventajas, sirvió de plataforma para la construcción de diferentes modelos de DI más adecuados para las teorías educativas actuales, así como para los cambios tecnológicos.

2.3.1 Modelo de Dick y Carey

El modelo de Dick y Carey fue publicado por primera vez en 1968 y desde entonces ha pasado por varias revisiones, todas basadas en los descubrimientos investigativos de los creadores, así como en los avances en el ámbito educativo. En la versión presentada en 2005, el modelo está formado por diez pasos interactivos (Ilustración 4) basados en el modelo ADDIE.

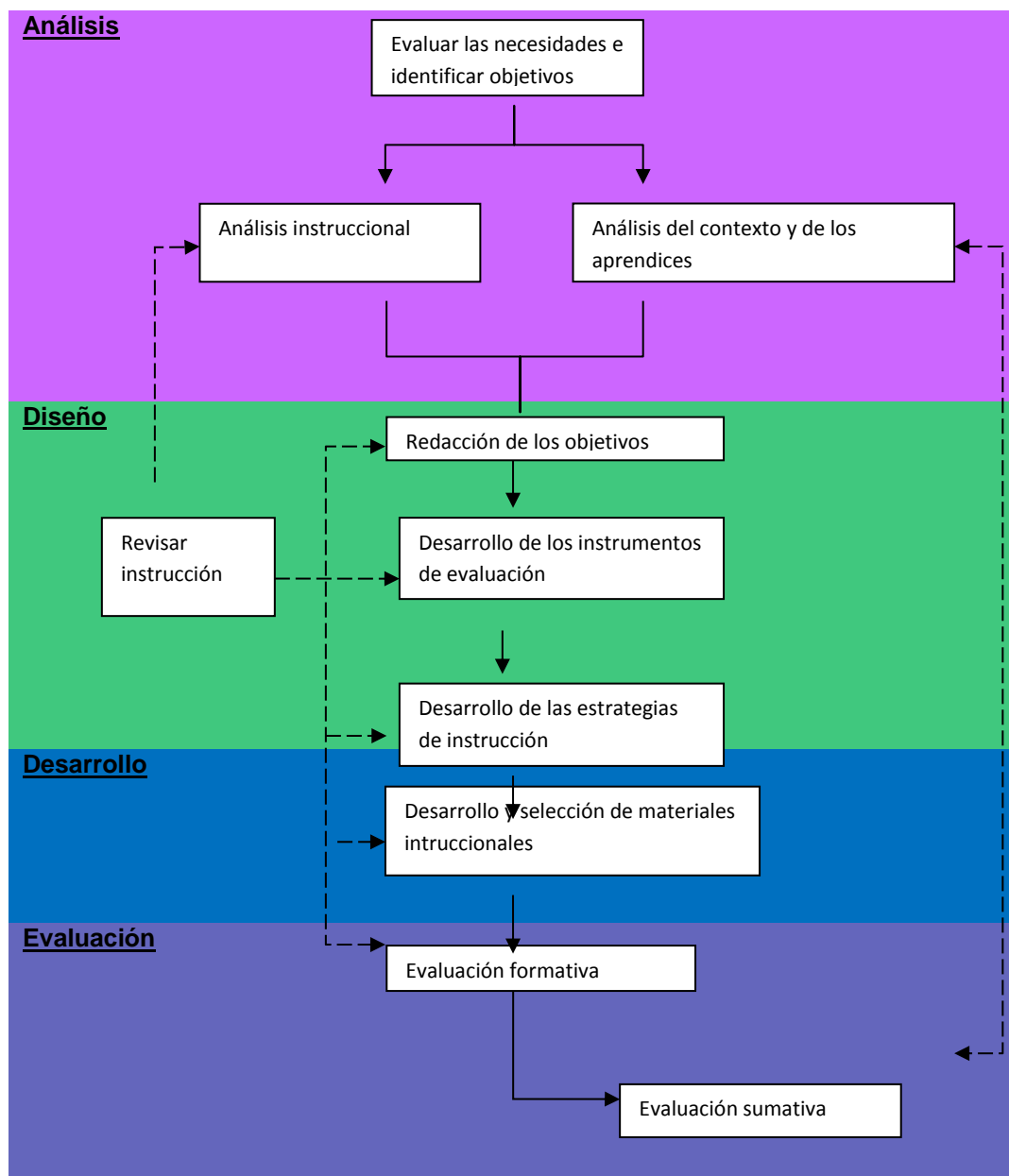


Ilustración 4: Modelo propuesto por Dick y Carey

El proceso se define como cíclico y no lineal; sin embargo, los autores sugieren que el *designer instruccional* novato siga todos los pasos en secuencia para obtener mejores resultados. En las próximas líneas, describiremos brevemente las etapas del modelo.

- **Análisis:**

Análisis de las necesidades e identificación de los objetivos:

En este primer paso, se determinará qué deberán ser capaces de hacer los estudiantes al terminar el curso. Posteriormente, se prepararán los objetivos del curso, que se construirán no solamente a partir del análisis de las necesidades, sino también de indicaciones de otros profesionales del área, dificultades de aprendizaje de otros alumnos con el tema, experiencia del *designer instruccional* o de los requisitos de la instrucción.

Análisis instruccional:

Una vez estén claros los objetivos, cada paso realizado para llegar a ellos debe establecerse para que al final se consideren los prerrequisitos, es decir las habilidades y conocimientos necesarios para cumplirlos.

Análisis del contexto y de los aprendices:

Paralelamente al paso anterior, se hará un análisis de los estudiantes, del contexto del aprendizaje y de la puesta en práctica de las habilidades que se van a desarrollar. Esta etapa se considera fundamental porque dará las indicaciones necesarias en el momento de crear los materiales.

- **Diseño**

Redacción de los objetivos:

Basándose en los análisis anteriores, se determinarán los objetivos específicos a través de enunciados que expliciten qué serán capaces de hacer los alumnos cuando se complete la instrucción. Estos enunciados deben abarcar las habilidades (p.e: *el estudiante identificará...*), condiciones para aplicarla (p.e: *dadas las características del tema, el estudiante indicará...*) y los criterios para su ejecución.

Desarrollo de los instrumentos de evaluación:

Los objetivos servirán de guía para la elaboración de los criterios de evaluación. Es muy importante que las habilidades descritas en los objetivos estén acordes con la evaluación.

Desarrollo de las estrategias de instrucción:

En esta etapa se definirán las estrategias para llevar a cabo el curso, así como los medios. La estrategia se basará en teorías de aprendizaje, características de los

medios de distribución, contenido que se va a impartir y características de los estudiantes. Asimismo, se considerarán las actividades, la retroalimentación, las presentaciones, los modos de interacción, etc.

- **Desarrollo**

Desarrollo y selección de materiales instruccionales:

A partir de las estrategias de instrucción, se desarrollarán los materiales utilizados, que van desde el manual hasta la evaluación. Estos pueden desarrollarse de forma específica para el grupo, o pueden utilizarse materiales existentes adaptados a través del uso de complementos. Se denomina material instruccional no solamente lo que se entrega al alumno, sino también los materiales para el equipo técnico, tutores y profesores.

- **Evaluación**

Evaluación formativa:

A pesar de figurar como uno de los últimos pasos del modelo, la evaluación formativa puede llevarse a cabo en todas las fases del modelo. En esta etapa, se evaluarán el proceso formativo y los aprendizajes. De esa manera, se podrá realizar una revisión y/o perfeccionamiento tanto de los materiales empleados como del proceso de instrucción.

Revisión de la instrucción:

El último y primer paso cuando se repite el ciclo es la revisión de la instrucción. A raíz de los datos obtenidos en la evaluación formativa se identificarán las deficiencias del curso y las dificultades presentadas por los estudiantes al intentar lograr los objetivos y se revisarán los enunciados de los mismos.

Evaluación sumativa:

Una vez revisada y finalizada la elaboración del curso, se evalúa si su implantación es viable y efectiva. Por ser un proceso que tiene en cuenta la posibilidad de aplicación y que, normalmente, no lo lleva a cabo por el equipo del *designer instruccional*, no se le considera un proceso «real» del DI.

2.3.2 Modelo ASSURE

El modelo ASSURE (**A**nalyze learners; **S**tate objectives; **S**elect methods, media, and materials; **U**timize media and materials; **R**equire learner participation and **E**valuate and revise) fue creado por Heinich, Molenda, Russel y Smaldino (2002) y se basa en los eventos de instrucción de Gagné (1985) citados anteriormente (Tabla 3). Este modelo se compone de seis pasos (Ilustración 5), empezando por el análisis de los estudiantes, pasando por la selección de los materiales y finalizando con la evaluación y revisión del proceso.

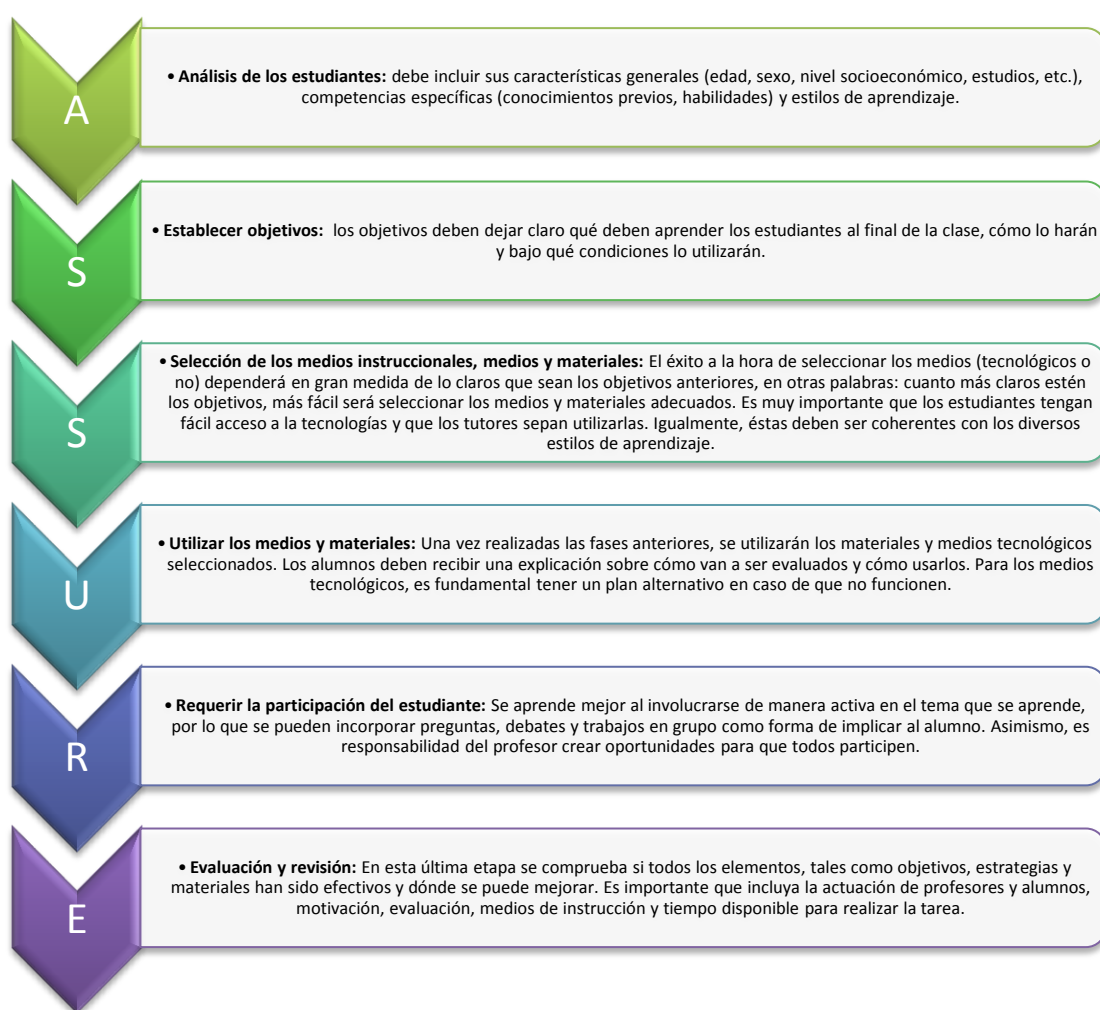


Ilustración 5: Modelo de DI ASSURE

Al contrario de la propuesta de Dick y Carey, el modelo ASSURE no tiene como objetivo centrarse en el desarrollo de todo el proceso de creación de un curso, sino guiar la preparación de una clase o unidad didáctica. Posiblemente por esta

característica, el modelo es más sencillo, pero abarca más detalles de la instrucción y de la interacción con los alumnos.

2.3.3 Modelo Smith y Ragan

El modelo propuesto por Smith y Ragan (2005) fue clasificado por Gustafson y Branch (2002) como orientado para la elaboración de todo un curso o de un plan curricular. El modelo se divide en tres grandes fases –análisis, estrategias y evaluación– no lineales y entrelazadas (Ilustración 6). A continuación, exponemos sus principales características.

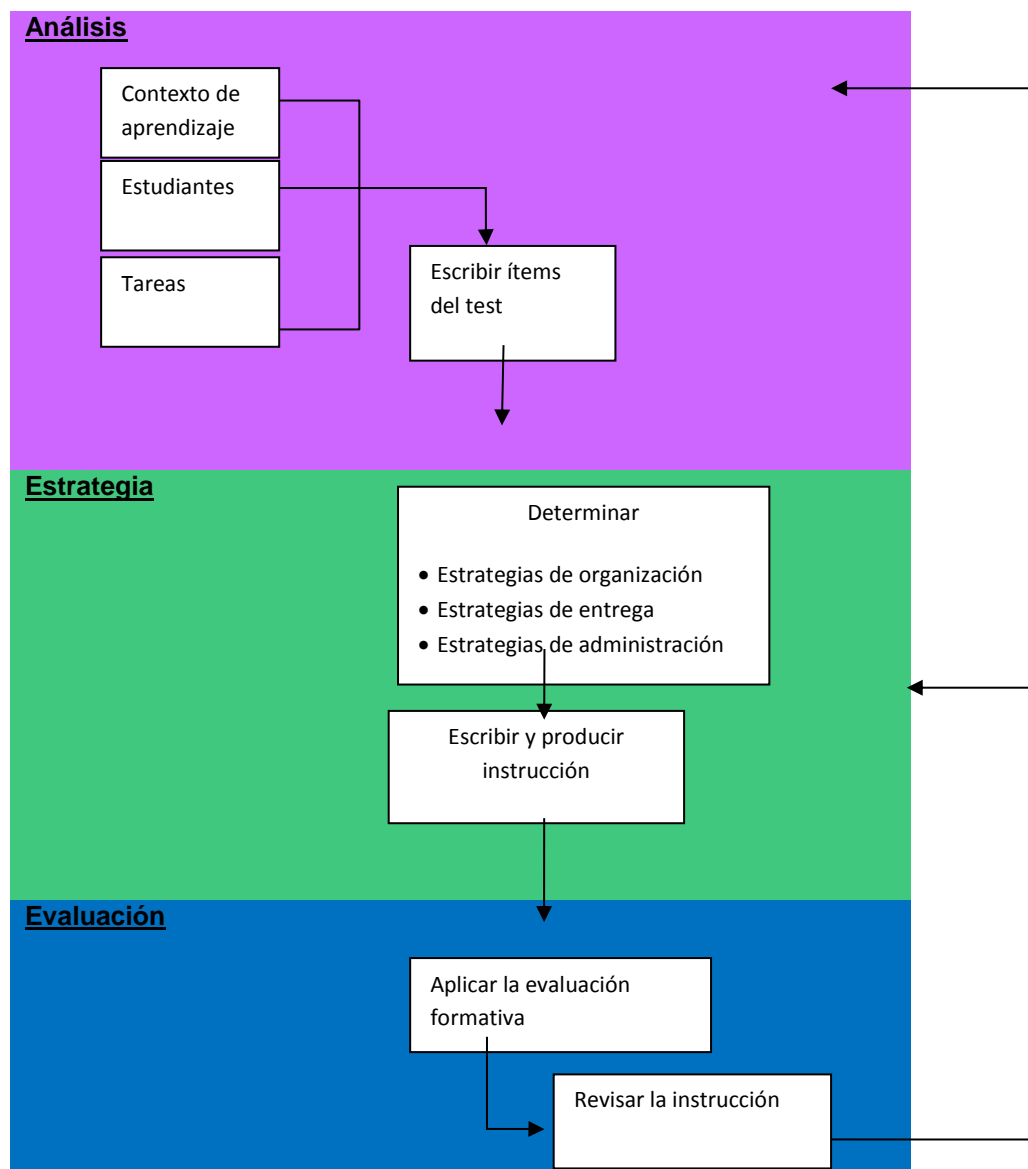


Ilustración 6: Modelo de DI propuesto por Smith y Ragan (2005).

Análisis:

Para los autores, aunque algunos *designers intruccionales* no den tanta importancia a esta fase, realizar un análisis inicial de los elementos que componen la instrucción evita a largo plazo la frustración y la pérdida de tiempo y de dinero. Los pasos que forman parte del análisis son:

- **Análisis del contexto:** de este primer paso se obtendrá una lista de los objetivos de aprendizaje. Para determinarlos, se hará una evaluación de necesidades, que puede seguir tres modelos, a saber: *problem model*: existe un problema y deberá corregirse; *innovation model*: hay algo nuevo para aprender; y *discrepancy mode*: es necesario actualizar el programa. Se sumará a las necesidades una descripción del contexto donde se llevará a cabo la instrucción.
- **Análisis de los estudiantes:** en este análisis se incluye toda información posible del público, sobre todo de las características de aprendizaje (cognitiva, afectiva, etc.).
- **Análisis de la tarea:** Durante este paso se determinarán los objetivos específicos, así como las especificaciones de los exámenes o tests. Se deben mencionar los prerrequisitos, así como qué tienen que ser capaces de hacer los estudiantes al concluir el curso.
- **Análisis de la evaluación del aprendizaje:** en este último paso, se hará una evaluación de la instrucción, que debe contestar a la siguiente pregunta: «¿la instrucción tiene el efecto propuesto en los conocimientos y habilidades de los estudiantes?». Para obtener la respuesta, los ítems del test que se preparen deberán ser de estilos diferentes.

Estrategias:

Esta fase incluye todas las estrategias necesarias, tanto en el sentido macro (curso) como micro (unidad didáctica). Para cada estrategia hay, al menos, una pregunta clave:

- **De organización:** ¿Qué contenidos se deben tratar?, ¿cómo se hará la secuencia? y ¿cómo se deberá presentar?

- **De entrega:** ¿Cuáles serán los medios utilizados para llevar a cabo la instrucción? y ¿cómo estarán agrupados los estudiantes?
- **De administración:** ¿La instrucción es efectiva y eficaz?

Evaluación:

Pese a que en la estructura del modelo se mencione solamente la evaluación formativa, los autores proponen también la información sumativa como parte del proceso. Ambas deben elaborarse en las fases iniciales.

- **Formativa:** ocurrirá durante y después del diseño del curso, los participantes tienen que ser alumnos y profesionales del área. El resultado final dará la información necesaria para la revisión del proceso.
- **Sumativa:** este tipo de evaluación abarcará los datos sobre la efectividad y eficiencia de la instrucción. Las siguientes preguntas deben guiar su elaboración:

- | | |
|---|--|
| • ¿Los estudiantes cumplen los objetivos de la instrucción? | • ¿Cuánto tiempo tardan los estudiantes en completar la instrucción? |
| • ¿Qué piensan los estudiantes de la instrucción? | • ¿La instrucción ha sido implantada de la misma forma que se planificó? |
| • ¿Cuáles son los costes de la instrucción? | • ¿Cuáles han sido los resultados inesperados? |

2.3.4. Modelo Integrative Learning Design Framework

El modelo *Integrative Learning Design Framework* propuesto por Dabbagh y Bannan-Ritland (2005) presenta una integración entre los procesos del diseño instruccional. Se trata de un modelo flexible y no lineal que tiene como objetivo establecer un sistema para planificar materiales y actividades de cursos *online* que involucren tres elementos clave del e-learning, a saber: modelos pedagógicos, estrategias instruccionales y tecnologías instruccionales. Los primeros se describen como perspectivas de enseñanza y aprendizaje, que enlazan la teoría con la práctica y representan modelos cognitivos o constructos teóricos de las teorías de aprendizaje. Dabbagh (2004) destaca el papel de los modelos pedagógicos originarios de *situated cognition theory* (constructivismo) porque permiten que los estudiantes tengan

responsabilidad sobre su aprendizaje propio y desarrollen sus conocimientos individualmente. Los siguientes ejemplos de modelos pedagógicos están basados en la teoría anterior:

- ***Situated learning***: tiene como objetivo promover actividades que estén situadas en un contexto de la vida fuera de la clase. El aprendizaje se realiza a través de la exploración de escenarios, casos o problemas auténticos.
- **Aprendizaje basado en problemas**: involucra al estudiante en actividades con solución de problemas complejos. Las instrucciones no empiezan con contenido que se vaya a explicar sino con un problema que se debe solucionar.
- ***Cognitive apprenticeship***: los estudiantes deben interactuar con expertos que les expliquen sus acciones y decisiones, indicándoles qué estrategias están utilizando para dominar el conocimiento.
- ***Cognitive flexibility hypertexts***: se realiza en un ambiente de aprendizaje hipermedia que permite que los usuarios elijan varios caminos no lineales para navegar por el contenido a través de casos, temas y otras perspectivas.
- ***Communities of Practice***: comunidades creadas con el objetivo de intercambiar ideas, encontrar soluciones y colaborar para que aprendan unos de otros.

Por otro lado, las estrategias instruccionales consisten en poner en práctica los modelos pedagógicos a través de planes educativos, métodos o actividades, a fin de cumplir el objetivo de enseñanza propuesto. Las estrategias instruccionales se dividen en tres grupos: *estrategias exploratorias*, que promueven la resolución de problemas, generación de hipótesis y exploración; *estrategias dialógicas*, que promueven el diálogo, reflexión y colaboración; y *estrategias de apoyo (supportive)*, que integran las dos estrategias anteriores, y son coordinadas por un tutor que tiene como objetivo auxiliar a los estudiantes durante la realización de las actividades.

La tecnología instruccional es el último elemento clave del modelo ILDF y debe estar acorde con las características del modelo pedagógico y de las estrategias instruccionales. Los autores describen distintos tipos de tecnologías instruccionales que se pueden utilizar en clases *online*, como gráficos, animaciones, hipertextos, audio, vídeo, pero también llaman la atención sobre su inestabilidad. A raíz de los cambios tecnológicos constantes y rápidos, es muy importante que el plan educativo sea sólido, para que en los casos de modificaciones o desaparición de alguna de las tecnologías empleadas, el aprendizaje no se vea afectado.

En la propuesta ILDF, los tres elementos clave anteriores se integran (Ilustración 7) en las tres fases del modelo denominadas *exploración*, *promulgación* y *evaluación*.

Exploración: fase en la que se realiza investigación y documentación sobre la información relevante para el aprendizaje, incluso las creencias individuales y colectivas de todos los que participan del proceso de elaboración del curso, como el *designer instruccional*, expertos, e-tutores, etc. Esta fase permite que el problema instruccional y el aprendizaje sean vistos y entendidos desde varias perspectivas diferentes, para seleccionar así el método pedagógico más adecuado.

Promulgación: fase destinada a mapear los datos de la etapa de exploración sobre los procesos de aprendizaje, contenido y contexto para el modelo pedagógico existente. Considerando las características del modelo, tiene el objeto de identificar e implantar las estrategias instruccionales más efectivas. De acuerdo con Araújo y Oliveira Neto, 2010, esta fase abarca las siguientes actividades: (1) mapear los datos de la fase anterior para los métodos pedagógicos; (2) observar las características instruccionales de los métodos pedagógicos elegidos; (3) seleccionar las estrategias instruccionales específicas que mejor se adecuen a los métodos pedagógicos; y (4) ordenar las estrategias pedagógicas de acuerdo con las tecnologías disponibles.

Evaluación: en esta fase se determinan los propósitos, resultados deseados y métodos de evaluación del proyecto de aprendizaje *online*, incorporando la evaluación formativa y revisión de ciclos que resultan en una implantación efectiva e informativa de los resultados. En resumen, se deben evaluar los resultados de acuerdo con los objetivos propuestos y revisar los materiales a través de los resultados obtenidos en la evaluación formativa. Debido a las diversas formas de evaluar el aprendizaje virtual, el *designer instruccional* seleccionará los métodos apropiados para evaluar el contexto instruccional y el desarrollo.

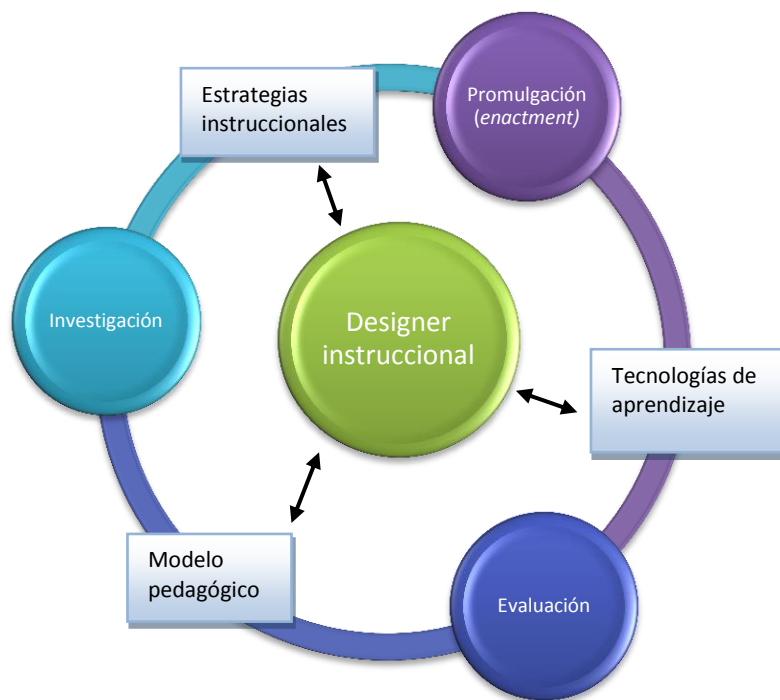


Ilustración 7: Modelo de DI propuesto por Dabbagh y Bannan-Ritland (2005)

Debido a las diversas características de un curso, el modelo de DI puede modificarse e incluso asociarse a otros modelos. Estas modificaciones deben estar registradas para permitir que la elaboración del curso esté clara para todos los participantes. De esa manera, como se concluye a partir de las ideas de Gustafson and Branch (2002), se mantiene la principal ventaja de la utilización de un modelo DI, la transparencia. De acuerdo con los autores, al seleccionar un modelo es posible visualizar las actividades que se van a llevar a cabo, así como los objetivos y el momento en que se realizarán. Además, si la planificación de la instrucción la lleva a cabo un grupo, todos pueden entender las decisiones y pasos tomados para la creación.

Una de las decisiones que se deberán tomar en la fase inicial de la elaboración de un curso es dónde se llevará cabo la instrucción, así que en el próximo apartado trataremos este tema.

2.4 Entorno virtual de aprendizaje

Como se ha mencionado en el capítulo anterior (1.4), el espacio utilizado para la realización de la clase virtual se denomina entorno virtual de aprendizaje (EVA). Debido a la diversidad de EVA disponibles así como a determinadas características,

su elección se realiza durante la planificación del curso. No obstante, antes de describir las características de un EVA haremos una sucinta distinción entre éste y un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS – *Learning Management System*).

Un LMS es un software que tiene como objetivo simplificar y centralizar la gestión de programas educativos, ofreciendo a las instituciones una serie de informaciones, como matrícula, seguimiento y nota de los estudiantes o informes financieros, así como aspectos relacionados con el control de calidad. El LMS trata de la estructura tecnológica, dado que está construido través de lenguaje de programación, base de datos web y siempre se aloja en un servidor al que se puede acceder a través de Internet.

Por otra parte, como bien puntualiza Silva (2010:148), un EVA es «un espacio rico en significado donde seres humanos y objetos técnicos interactúan potenciando la construcción de conocimientos, luego el aprendizaje». Un EVA facilita la comunicación *online*, la presentación de los contenidos y la evaluación y el control de las actividades de aprendizaje de los estudiantes. El objetivo de un EVA es que se produzca el aprendizaje a través de la interacción entre todos los participantes del curso: tutores, materiales, profesores, alumnos y tecnologías.

Además de la enseñanza virtual, los EVA se utilizan en la educación presencial para la distribución de apuntes, materiales complementarios de lectura, audio, vídeo y acceso a webs externas. En cambio, en la enseñanza semipresencial se destinan, sobre todo, a la comunicación entre estudiantes y tutores. De acuerdo con Mason y Rennie (2006), sirven de medio para que los estudiantes trabajen con materiales como simulaciones, juegos y tutoriales interactivos. De acuerdo con Pereira (2007, citado por Silva, 2010), un EVA debe presentar al menos las siguientes características:

- Control de acceso.
- Organización del ambiente.
- Control del tiempo para las actividades.
- Comunicación asíncrona y síncrona.
- Espacio privado de acceso controlado.
- Archivos actualizados.
- Apoyo/soporte *online* (tutor).
- Evaluación y autoevaluación.

A partir de lo anterior, podemos concluir que un EVA es un salón de clase *online* y un LMS incluye al primero y otros aspectos relacionados con la gestión

educativa. Actualmente, la elección de un LMS puede ser una tarea difícil porque hay más de 300 disponibles⁹ y se dividen entre los comerciales y los de código abierto (*open source*), que son gratuitos y pueden ser modificados por cualquier persona. De acuerdo con una investigación realizada por la web Capterra en octubre de 2012, los tres LMS más populares¹⁰ son Moodle¹¹ (60 millones de usuarios), Edmodo¹² (10 millones) y Blackboard¹³ (20 millones). Para esta investigación, elegimos como LMS el primero. A continuación describiremos sus características y funciones.

2.4.1 Moodle

El sistema de gestión de aprendizaje Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) está basado en la pedagogía constructivista social, que defiende que los participantes construyen su conocimiento de manera colaborativa al interactuar con el ambiente. Se trata de un software gratuito, compatible con los sistemas operativos más utilizados, como MAC, Linux y MS-Windows y utilizado por varias instituciones académicas de más de 200 países. El proyecto fue diseñado en 1999 por Martin Dougiamas, webmaster de una universidad australiana, y tenía como objetivo «explorar las posibilidades que ofrece Internet, desde el punto de vista del contrustructivismo y constructivismo social, en el proceso de aprendizaje» (Arratía García, Galisteo González, Pérez Rodríguez y Martín García-Arista, 2009: 34). Su primera versión fue publicada en 2002. Por ser un programa de código abierto, cualquier persona puede proponer cambios o agregar elementos que considere oportunos. En los foros y comunidades relacionadas con Moodle, expertos en educación, tecnología y profesores comparten sus propuestas, opiniones, ofrecen ayuda y asistencia a los usuarios.

Para acceder al sistema, el usuario se identifica con una contraseña, aunque es posible construir un curso abierto que permite el acceso sin claves de seguridad. Los permisos de cada usuario, que indican qué puede y no puede hacer en el sistema, están divididos en tres perfiles, a saber: los alumnos, que solamente pueden acceder a los contenidos; los profesores, para la creación y administración de los contenidos; y

⁹ Información obtenida en: http://www.capterra.com/top-20-lms-software-solutions#.UVm_raJFATs

¹⁰ Para la realización del *ranking* se tuvo en cuenta la cantidad de instalaciones, usuarios y presencia en redes sociales e Internet. Para ver el resultado completo ir a: http://www.capterra.com/top-20-lms-software-solutions#.UVm_raJFATs

¹¹ www.moodle.com

¹² www.edmodo.com

¹³ www.blackboard.com

los administrados, con acceso global a todo el sistema, incluidas el alta de usuarios y la creación de nuevos cursos. Pese a esta clasificación, el administrador puede crear perfiles con autorizaciones específicas para adaptarse a cada realidad educativa.

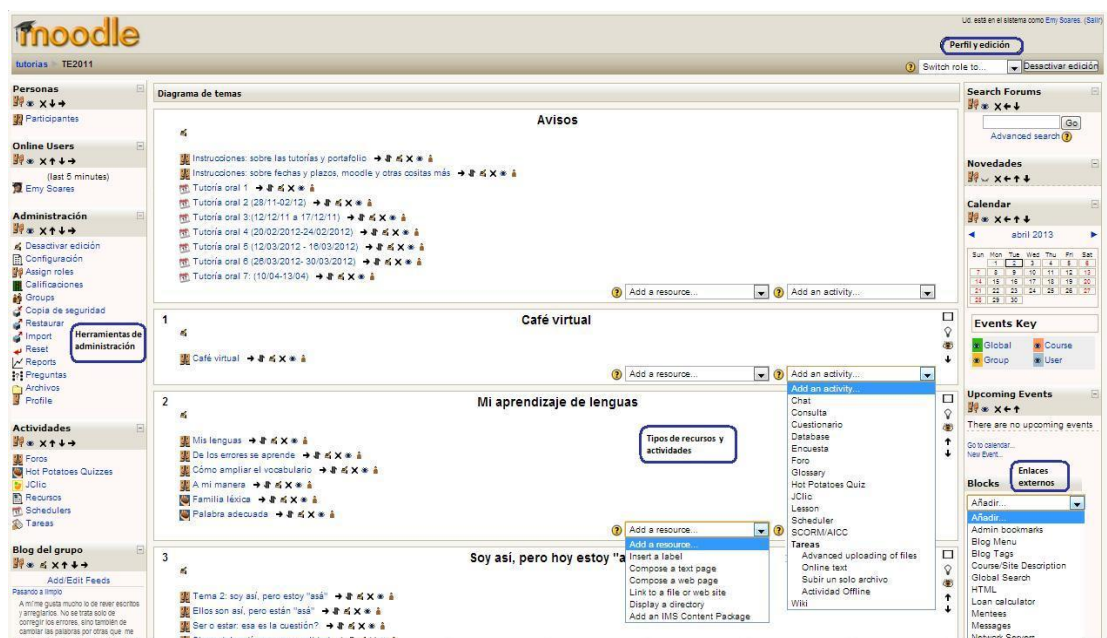


Ilustración 8: Moodle del Grupo de tutorías *online* de 2011-12.

En los laterales de Moodle (Ilustración 8) se encuentran las herramientas administrativas que permiten a los profesores y administradores visualizar las calificaciones de los estudiantes, los archivos del curso, etc. Asimismo, se informa a todos los participantes de los eventos por medio del calendario, además de indicar las actividades disponibles y enlaces externos.

En lo que concierne a las clases, el curso puede estar dividido en formato *social*, (discusiones y no contenidos), *semanal* (los contenidos se exponen por semanas), y *modular* (la exposición de los contenidos se realiza por temas). Moodle permite ocultar determinadas actividades o tareas de los alumnos, así como el acceso a sus informes de actividades y calificaciones. Como se observa en la Ilustración 8, Moodle permite la integración de una gran variedad de recursos y actividades que van desde simples textos o enlaces a webs hasta materiales más interactivos como chats, encuestas, glosarios, etc. Para promover el reciclaje de materiales y también su traspaso a/desde otros LMS, Moodle acepta formatos estándar, como IMS y SCORM.

Igualmente, es posible subir al curso ejercicios creados en Hotpotatoes, Jcllic¹⁴ y otras aplicaciones similares. Se registran e indican todos los resultados de los ejercicios que estén disponibles para los profesores y, si se predetermina, también para cada participante.

En cuanto a la comunicación, todo se realiza internamente a través de un sistema de correo electrónico que se envía directamente desde la plataforma o también por chat. Además, todas las interacciones que se llevan a cabo en los foros se envían a la dirección de correo electrónico de los participantes, diariamente, semanalmente o en el momento de cada nueva interacción de acuerdo con las preferencias de cada uno.

Hasta ahora hemos visto las funciones de un designer instruccional, los modelos de DI que se pueden utilizar para la elaboración de un curso virtual y las características de un LMS. Podemos decir que estos componentes forman el marco de una tutoría virtual, o que cumplen el papel del molde de una tarta. En los próximos apartados rellenaremos este molde con los ingredientes que forman la tarta, como los materiales, las tareas, las actividades, la retroalimentación, la evaluación, el papel de profesores y alumnos y la motivación.

2.5 Materiales Didácticos

Hemos mencionado al principio del capítulo que uno de los nuevos personajes que surgen en la enseñanza virtual es el profesor contenidista¹⁵. Este es un profesional experto en el área y sería el profesor de un modelo de clase presencial: su función es explicar al *designer instruccional* qué contenidos deben aprender los estudiantes para conseguir el objetivo del curso y, en algunos casos, elaborar la redacción del material para los alumnos. Debido a que no todos los profesores contenidistas tienen experiencia en la enseñanza virtual, es responsabilidad del *designer instruccional* adaptar su discurso a este escenario, así como convertir las actividades en un producto adecuado para la construcción del conocimiento significativo en línea. Como puntualiza Costa (2012), esta conversión no es una tarea sencilla sino bastante compleja, por eso requiere conocimientos y habilidades pedagógicas específicas. Para auxiliar al *designer instruccional* en la preparación del curso y, por consiguiente, en las transformaciones de los materiales, se recomienda el uso de tres herramientas

¹⁴ Hemos realizado una descripción de estos programas en el capítulo anterior.

¹⁵ El profesor contenidista también puede ser denominado de profesional experto (SME). Como estamos en el ámbito educativo, preferimos el primer término.

diseñadas para la enseñanza virtual, a saber: el mapa de actividades, la matriz de DI y el *storyboard*.

2.5.1 Mapa de actividades

El mapa de actividades (Tabla 4) ofrece una visión integral del curso, indicando qué actividades se deben modificar y/o cambiar para cumplir con los requisitos de la enseñanza *online*. Por este motivo, se considera una herramienta fundamental para pasar un curso presencial a virtual. Cada unidad didáctica del mapa de actividades se presenta con sus objetivos, estructura detallada de los subtemas, tiempo necesario para la realización y las actividades teóricas y prácticas.

Curso: Horas: Profesor:					Total de
Clase/ Horas	Unidad (Tema principal)	Subunidade s (Subtemas)	Objetivos específico s	Actividades teóricas y recursos/herramienta s	Actividades prácticas y recursos/herramienta s

Tabla 4: Modelo de Mapa de Actividades.

El mapa de actividades¹⁶ facilita la organización de las actividades teóricas y prácticas, así como los recursos que se deberán utilizar para este objetivo. De esa manera, es posible definir la presentación de los contenidos para desarrollar o adaptar los mejores materiales para tal fin.

2.5.2 Matriz de DI

La matriz de DI (Tabla 5) es un documento más detallado que el mapa de actividades, dado que trata específicamente de cada actividad e interacciones que se llevarán a cabo durante el curso. Por esta característica, se deduce de las palabras de Costa (2012) que la realización de una matriz de DI permite al equipo de elaboración del curso definir las interacciones que se van a realizar con el fin de transformar el

¹⁶ Debido a que en Brasil gran parte de las universidades públicas han empezado a ofrecer cursos online, el gobierno está dedicando diferentes cursos para la formación de los docentes. La matriz y el mapa de actividad expuestos forman parte de los materiales utilizados en estas formaciones, concretamente de la UNIFEI-EAD.

EVA en un espacio participativo, donde los alumnos no tengan la sensación de soledad, muchas veces relacionada con la enseñanza virtual.

Curso: Profesor:									
Clase/ Activi dad	Descripción/pr opuesta de interacción	Objeti vos	Criteri os de evalua ción	Tipo de interac ción	Pla zo	Herrami enta	Conteni do(s) de apoyo	Produc ción de los alumno s	Feedb ack (plazo)

Tabla 5: Modelo de Matriz de DI.

A raíz de los datos expuestos en la matriz de DI, es posible reflexionar sobre los requisitos necesarios para lograr los objetivos, así como sobre los criterios de evaluación. Para Filatro (2008, citada por Costa, 2012), la principal función de la matriz es permitir la observación de los niveles de interacción entre alumno y contenido, herramientas, tutor y otros alumnos. A partir de esta información el *designer instruccional* podrá determinar qué tipo de ambiente virtual va a ser necesario para el desarrollo de las actividades.

2.5.3 Storyboard

Por las características de un curso virtual, se hace necesaria una previsualización de la navegación, los materiales y recursos que formarán parte de todo el proceso. Para este propósito, se utiliza un *storyboard* (SB) que se montará a través de texto, pero con la ayuda de elementos visuales, como gráficos, diagramas o imágenes. El SB siempre ha sido un elemento esencial en películas para la reproducción de las escenas y posiciones de las cámaras, por este motivo algunos modelos se asemejan a una tira cómica, con una secuencia de pequeñas escenas.

Pese a los diferentes tipos de modelos, el objetivo del SB es que la información presentada sirva, sobre todo, para que el equipo tecnológico pueda ubicar los efectos que se busquen, así como el diseño. Para esto, las instrucciones deben orientarles sobre qué imágenes, pantallas, mensajes e iconos se van a utilizar.

Creemos que el SB funciona como un material visual de información para todos los involucrados en el proceso de elaboración de la instrucción. A partir de este material, entonces, cualquier miembro del equipo puede complementar o detectar

fallos en el diseño de las actividades o del ambiente de aprendizaje. De esa manera, se anticipan los pasos de los estudiantes, sus posibles problemas técnicos y las soluciones consiguientes.

2.6 Materiales

El material didáctico que hay en cualquier modalidad de enseñanza desempeña un papel importante. Específicamente en el aprendizaje virtual, el material es el principal elemento de la interacción entre profesor y alumno. Debido a que será un producto que se utilice sin la presencia del docente, es importante que presente determinadas características que motiven a los estudiantes y estimulen su independencia.

De acuerdo con Soares y Reich (2009), un material didáctico adecuado ofrece múltiples alternativas de interactividad e interacción, permitiendo que así se produzca el aprendizaje. Asimismo, debe enfatizar la reflexión, el desarrollo de la autonomía y la construcción del conocimiento, pasando a ser, así, un instrumento de convergencia y articulación de los recursos, medios, profesores, tutores y alumnos.

Como es la fuente de interacción y, en muchos casos, el primer contacto del estudiante con el contenido, el texto debe usar cursivas y negritas en puntos importantes para llamar la atención sobre nuevos conceptos o ideas importantes. Del mismo modo, los gráficos ayudan en la comprensión, igual que las imágenes. Los pictogramas funcionan como iconos que orientan al estudiante sobre qué hacer (ir al foro, buscar en la web, etc).

Mercado y Freitas (2012) describen diversas características del material para el *e-learning*, de las cuales las siguientes nos parecen las más relevantes:

- **Información conectada de forma hipertextual:** el aprendiz puede navegar a través del material sin tener un orden preestablecido y, de este modo, se fomenta la flexibilidad pedagógica en el tema.
- **Hipermedia:** en el material están integrados textos, sonidos, gráficos e imágenes (fijas y en movimiento).
- **Lenguaje icónico:** ayudas intratextuales que permiten paradas en la lectura. Se utilizan los iconos para llevar a la reflexión-acción-reflexión, indicar la relación de la teoría y la práctica y dinamizar la lectura.

Por otro lado, Paloff y Pratt (2007), en su libro *Building Online Learning Communities* dedican más de diez páginas al factor «tiempo» en la enseñanza virtual. Parte de las consideraciones de los autores se refiere directamente al material, desde la perspectiva del estudiante y del tutor virtual. De acuerdo con ambos, la cantidad de horas dedicadas a la elaboración, aplicación y corrección de un tema en la modalidad *online* es superior a la enseñanza tradicional. En una comparación realizada con el mismo tema impartido por el mismo profesor se constató que en la versión tradicional, desde la elaboración hasta la corrección, el profesor dedicó entre 6 y 7 horas, mientras que en la enseñanza en línea entre 18 y 19 horas.

Desde la perspectiva de los aprendices, los autores revelan que muchos participantes de formación en línea se sorprenden con la cantidad de horas necesarias para finalizar el curso. Por este motivo, algunos se frustran, perdiendo así la motivación inicial y otros dejan de utilizar el material o hacer las actividades propuestas.

De esa manera, se entiende que en el material se debe valorar la cantidad de actividades propuestas, sobre todo las que son «dependientes» de otras; los enlaces a otros recursos y el número de alumnos. Normalmente, cuantos más estudiantes más interacción, reflexión y discusión en el foro, lo que se convierte en más lectura para todos los participantes involucrados. Por ello, para evitar la frustración relacionada con el tiempo y una cantidad innecesaria de mensajes, es imprescindible que en el material se mencione la fecha de cierre de la actividad, así como los plazos para envío de la corrección y de los comentarios.

En un material didáctico, el objetivo del texto no es solamente comunicar sino auxiliar en el proceso de aprendizaje. De ahí que el discurso de un material que se va a utilizar en la teleformación deba presentar determinadas características para que el aprendiz pueda construir su propio conocimiento sin la presencia del profesor. Para esta función, compartimos la idea de Piva Júnior y Freitas (2010), cuando afirman que «quanto mais próximo da realidade do aprendente estiver o texto/fala, maior será a sensibilização, e consequentemente, maior a possibilidade de assimilação de tal conteúdo».

Los autores que abordan el tema del lenguaje en la enseñanza *online* (Piskurich, 2006, Paloff y Pratt, 2007, Piva Júnior y Freitas, 2010, Debevc, Zorič Venuti, y Peljhan, 2003) comparten muchas opiniones sobre diversos aspectos. Todos

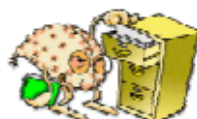
son unánimes al declarar que el texto debe ser construido como un diálogo con un estudiante. Para ello el vocabulario debe ser accesible al nivel cultural de los lectores y el lenguaje formal sustituido por formas más informales. Piva Júnior y Freitas (2010) nos presentan su modelo de textos adaptados al lenguaje virtual, con la inserción de elementos gráficos, como se observa en Ilustración 9.

Texto tradicional

«Esta lição irá apresentar como criar um Banco de Dados Relacional e mostrar sua aplicação no contexto de uma Vídeo Locadora. Para começar, clique no botão <iniciar>».



Texto que usa el lenguaje dialógico para e-learning



Olá! Meu nome é Banks. Durante toda essa lição eu vou mostrar a você como criar um Banco de dados Relacional, e destacar a sua aplicação no contexto de uma Vídeo Locadora. Vamos começar? Quando estiver pronto,

Ilustración 9: Lenguaje para materiales virtuales propuesto por Piva Júnior y Freitas (2010).

Los mismos autores (p.1222), basándose en las teorías de la educación dialógica de Paulo Freire y del lenguaje dialógico de Bakhtin, elaboran quince principios de creación de textos para materiales utilizados en contextos virtuales. Algunos de ellos se refieren a contextos gramaticales de lengua portuguesa, así que mencionaremos los que se pueden aplicar a la enseñanza en castellano:

1. Usar frases cortas.
2. Evitar el exceso de información en la frase.
3. Usar ejemplos cercanos al público. Adoptar un estilo de lenguaje claro y que los alumnos puedan comprender fácilmente.
4. Escribir lo más parecido posible al modo oral. Hable en el texto con los alumnos, utilizando palabras como «tú» y «yo».
5. Evitar palabras difíciles e innecesarias.
6. Utilizar términos técnicos solamente cuando sea necesario y, si es posible, acompañados de una explicación.
7. Ordenar las frases y párrafos en una secuencia lógica: primero los conceptos permanentes, después los temporales; primero lo general y después lo específico.

8. Evitar el uso de muchas frases en negativo.
9. Transformar palabras abstractas en verbos para reducir la carga cognitiva necesaria para la interpretación de frases/textos.
10. Activar los conocimientos previos de los alumnos.
11. Siempre que sea posible, incluir ejemplos y establecer comparaciones entre diferentes abordajes o situaciones.

Los elementos anteriormente mencionados pueden facilitar el montaje de la estructura del material. No obstante, Possari y Neder, (2009) y Debevc et al., (2003), en sus guías de creación de materiales hacen hincapié en algunos apartados para estimular la autonomía y auto-evaluación del aprendizaje del estudiante. Estos pueden aparecer en el texto en forma de pequeños ejercicios con *feedback* inmediato, preguntas que lleven a la reflexión y una sección de curiosidades o enlaces a otros textos interesantes sobre el tema. Es importante que estas secciones se presenten de modo controlado para que no estén descontextualizadas del texto. Como recomienda Salgado, (2002, citado por Piva Júnior y Freitas (2010):

As atividades de estudo, bem como os casos e exemplos, devem integrar organicamente o texto, funcionando como recursos de tessitura e não como apêndices dispensáveis. Isso significa que o aluno é levado a raciocinar e refletir com base nos exemplos, casos e atividades de estudo, de tal maneira que esses elementos se tornam essenciais para a compreensão do texto. (p. 1221)

2.7 Actividades

La mayoría de las actividades destinadas a la enseñanza virtual pueden utilizarse en las clases presenciales y, a veces, se realizan offline. Dentro de nuestra perspectiva, la actividad en la enseñanza *online*, o las e-actividades, incluyen cualquier tipo de ejercicio que utilice la tecnología, ya sea para su envío a través de un correo electrónico o realizada íntegramente con herramientas tecnológicas, como un podcast. Autores como Moreno y Baillo-Baillière (2002) (citado por Cabero y Román, 2006) enfatizan la importancia de las actividades en el aprendizaje virtual porque constituyen un poderoso multiplicador del valor formativo latente en los contenidos (a través de evaluación con preguntas cortas), en las relaciones con otros compañeros y con el tutor (que desempeña un rol de facilitador, moderador).

Además de mediar en la relación entre los participantes de la formación, la inclusión de actividades con diferentes objetivos en el *e-learning* hace que los entornos de actividades no sean ambientes pasivos de aprendizaje, con información y datos

meramente expositivos para que los alumnos únicamente memoricen (Cabero y Román, 2006). Por este motivo, las actividades deben desempeñar diferentes funciones, como las presentadas por Cabero y Román (2006: 26) a continuación:

- Clarificación de los contenidos presentados.
- Transferencia de la información a contextos y escenarios diferentes de los que se han presentado.
- Profundización en la materia.
- Adquisición de vocabulario específico.
- Socialización.
- Aplicación de los contenidos a su actividad profesional actual.

Debido a los constantes avances tecnológicos, las posibilidades y variaciones de actividades aumentan en poco tiempo. Conscientes de este detalle y de la posibilidad de que algunos recursos o herramientas hayan quedado obsoletos, nos gustaría aclarar que en esta sección nos limitaremos a presentar modelos de actividades que se recogieron y podrían aplicarse durante nuestra e-tutoría, o sea hasta 2011. Por las características de algunas actividades, las hemos dividido en tres categorías, a saber: *comunidad virtual*, *ejercicios*, *tutoría oral*.

2.7.1 Comunidad Virtual

Se definen como comunidad virtual todas las actividades realizadas en el foro o a través de correo electrónico. Para su elaboración, utilizamos como base teórica el modelo de cinco pasos (*five steps*) de la autora Gilly Salmon y la propuesta de Paloff y Pratt sobre construcción de comunidades de aprendizaje *online*. A continuación, presentamos ambas teorías.

2.7.1.1 Modelo «five step» de Salmon

Una comunidad virtual, clasificada por la autora como e-actividad, se desarrolla a través de foros o boletines, es asíncrona, escrita y puede ser personalizable. El modelo propuesto consta de cinco fases que ofrecen el «andamio» necesario para que los alumnos se familiaricen con el contexto de aprendizaje virtual. Su propósito es mostrar cuáles son las mejores actividades para cada fase y cómo motivar a los estudiantes en cada momento. Como se observa en la Ilustración 10, cada fase incluye modos de actividades diferentes que exigen de los estudiantes determinadas

habilidades técnicas y, por consiguiente, diferentes tipos de tutoría por parte del e-mentor¹⁷. La barra lateral representa la cantidad de interactividad: en la primera fase apenas hay interacción, en las siguientes aumenta, alcanzando los niveles más altos en la tercera y cuarta etapa para luego, en la última, descender un poco.

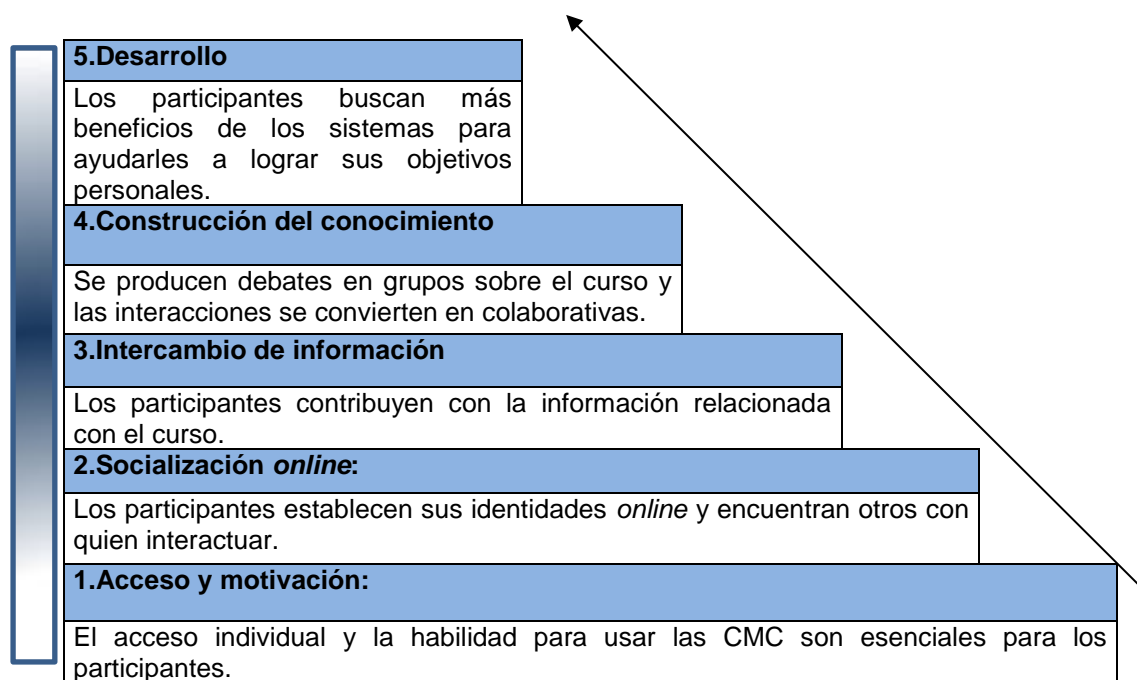


Ilustración 10: Modelo *five step* de Salmon (2000)

En la primera fase, *acceso y motivación*, el alumno desarrolla las habilidades necesarias para dominar la tecnología utilizada y acceder al sistema de enseñanza *online*. Como no todos tienen el mismo nivel de conocimientos tecnológicos, puede que unos avancen más rápido que otros. No se trata de dar una guía de cómo funciona cada herramienta del ambiente de aprendizaje sino que a través de actividades relevantes para los participantes, éstos tengan que manipular el EVA a fin de que así se sientan cómodos con su utilización. Para que sean conscientes de sus progresos, el moderador debe enviar comentarios constantes con el fin de motivar a cada participante.

Las actividades propuestas en esta etapa deben romper el hielo y a la vez presentarles el ambiente de aprendizaje. Salmon no recomienda que se empiece con «escribe en foro sobre quién eres» sino algo más preciso como pedir a los estudiantes que elijan una imagen o marca que los represente explicando los motivos; que comenten qué harían si les regalaran un millón; que hablen sobre diferentes aspectos

¹⁷ La autora denomina al tutor virtual como e-mentor.

de la cultura de su país, etc. Una actividad muy esclarecedora propuesta por la autora se denomina «contrato»: el e-moderador presenta a los estudiantes sus propósitos y responsabilidades durante el curso, después anima a que cada uno haga lo mismo. De esta manera, se aclara al principio cómo se desarrollará el trabajo del e-tutor así como los objetivos y expectativas de los alumnos.

La segunda fase, *socialización online*, tiene como objetivo la construcción de una micro-comunidad a través de actividades (inter)activas. Se espera que los alumnos desarrollen habilidades para compartir sus experiencias, información y pensamientos, creando así una identidad de grupo. Por tratarse de un espacio que debe existir durante todo el curso, Salmon aconseja la creación de un área llamada «cafetería» o «bar».

Como en la primera etapa, los alumnos tienen la oportunidad de exponer algo sobre sí mismos, se recomiendan actividades que sean algo más personales. Se puede invitar a los participantes a que compartan el momento más vergonzoso de su vida; si es un grupo intercultural, el plato de su país que más les guste y el motivo; las seis palabras que mejor les describen; hablar sobre su mascota. Igualmente, la autora recomienda utilizar al menos una pregunta que incluye los sentidos, ya sea a través de la música, la comida, el olor, etc. Al proponer situaciones sencillas pero diferentes (p.e: llevas viviendo 10 años en el mismo piso que es muy tranquilo, de repente empiezas a escuchar ruidos por la noche. ¿Qué puede estar pasando?), también se facilita el acercamiento entre los estudiantes.

Durante la tercera fase, *intercambio de información*, empiezan a realizarse las primeras tareas de cooperación mediante la interacción con el contenido y con todos los miembros del grupo. El papel del moderador en esta etapa es fundamental, dado que debe ayudar a través de resúmenes de las interacciones o controlando la cantidad de contenido disponible para que el estudiante no se sienta excluido del desarrollo del curso.

Se recomiendan actividades de exploración y descubrimientos que permitan la visualización del objetivo general y la cooperación con los demás. Salmon propone actividades de investigación y comparación de temas o autores relacionados con el área de estudio, evaluación de una situación inversa a la recomendada en libros, debates, etc.

En la fase 4, *construcción del conocimiento*, el estudiante reconoce el potencial del aprendizaje *online* y de las herramientas del sistema y empieza a ser responsable del aprendizaje. Así, empieza a enlazar el contenido con sus experiencias, asumiendo un papel más de autor que de receptor de conocimientos. El objetivo de esta etapa es estimular la creatividad y el raciocinio crítico desde diferentes perspectivas. El papel del e-tutor es resumir las opiniones y animar las discusiones proponiendo otros puntos de vista.

Las actividades propuestas deben desarrollar el pensamiento activo y promover la interacción con el grupo. Por ello, se recomiendan debates, preguntas con diferentes interpretaciones, elección de alternativas con su debida justificación, etc.

Finalmente, en la fase cinco, *desarrollo*, los alumnos ya dominan los aspectos tecnológicos y controlan el contenido, pasando a ser responsables de su aprendizaje, así como del del grupo. A partir de los conceptos aprendidos anteriormente, empiezan a aplicarlos en los contextos correspondientes. Por este motivo, es importante que el e-tutor trabaje con los conocimientos previos para reforzar todo lo que se ha construido durante el curso e invite a la revisión de los debates anteriores. El objetivo de esta fase es promover la auto-reflexión y las ventajas de la enseñanza *online* para cada participante.

Se recomiendan actividades que permitan la investigación, debate, evaluación y reflexión. Se puede pedir a los estudiantes que investiguen algo relacionado con el área y mediante una exposición demuestren su habilidad para trabajar con el contenido y mostrar su propia perspectiva.

Según Salmon, una de las ventajas de utilizar este modelo es que permite saber con antelación, de manera más probable, cómo van a usar los estudiantes el programa en cada etapa y así evitar la pérdida de motivación y frustración.

2.7.1.2 Modelo de Palloff y Pratt

De acuerdo con Palloff y Pratt (2007), la construcción de una comunidad virtual es un factor clave para el éxito de la enseñanza virtual. Para su creación es necesario definir los objetivos del grupo, así como las normas y códigos de conducta; crearle un espacio diferenciado; promover el liderazgo interno; permitir una variedad de roles, subgrupos y sobre todo que los participantes resuelvan entre ellos sus discusiones. El uso activo y adecuado de una comunidad virtual permite la construcción de un entorno

colaborativo en el que los estudiantes no se sientan «solos» y aprendan mediante el intercambio de ideas y reflexiones.

No obstante, una comunidad virtual no se forma solamente a través de actividades colaborativas, sino de la colaboración activa de todos los participantes. Para el desarrollo de esta colaboración, los autores nos ofrecen primero una descripción de los elementos fundamentales que deben permear el ambiente y los pasos para promover la cooperación del grupo.

Una comunidad de aprendizaje virtual se basa en discusiones e intercambio de ideas, por este motivo todos los participantes deben sentir que el espacio de clase es seguro para exponer sus visiones y pensamientos. Los seis factores expuestos a continuación son considerados críticos para la construcción de este ambiente de seguridad:

- **Honestidad:** los estudiantes se sentirán cómodos para participar en las interacciones si sienten que los demás son honestos con relación a sus opiniones y que el e-tutor es sincero en sus *feedbacks* y comentarios.
- **Correspondencia (*responsiveness*):** durante el período del curso, el e-tutor debe estar pendiente de las interacciones y contestar lo antes posible a las solicitudes de los estudiantes. Una comunidad de aprendizaje virtual no puede existir sin enviar respuestas a las solicitudes y peticiones.
- **Relevancia:** los temas tratados en el curso deben ser significativos para los alumnos, una de las maneras de fomentar este aspecto es relacionar los contenidos con sus experiencias o con ejemplos fuera del contexto escolar.
- **Respeto:** todos los miembros del curso deben sentir que serán respetados como personas y que cualquier información personal compartida con el grupo será confidencial. Específicamente por parte del e-tutor, el respeto empieza en el momento de la bienvenida al curso, continúa a través del seguimiento de las actividades y con un feedback apropiado y constructivo.
- **Franqueza:** los alumnos deben tener claro que sus notas no se verán afectadas por la naturaleza de sus opiniones. En un entorno de sinceridad, se anima a todos a expongan sus opiniones y pensamientos sin miedo a la nota final.

- **Autonomía (*empowerment*):** el estudiante es quién sabe sobre su propio aprendizaje. Por lo tanto, es importante animarle a crear nuevos roles durante el aprendizaje que lo lleven a construir sus conocimientos.

Una vez claros los factores que benefician la fluidez de un espacio virtual, es necesaria no solo la aplicación de actividades colaborativas, sino también el dominio de las maneras de promover la colaboración entre los participantes del grupo. La introducción del curso ofrece diferentes posibilidades para incentivar la cooperación, como la **formulación de objetivos de aprendizaje compartido**. Al empezar el curso discutiendo los objetivos de aprendizaje de cada estudiante y entre todos formular objetivos comunes, se da al alumno un papel destacado permitiendo así que otras formas de cooperación se produzcan espontáneamente. De acuerdo con los autores, esta etapa puede incluir la negociación de las directrices del curso y de las tareas que se llevarán a cabo. Con estas técnicas, es más fácil conseguir que los alumnos participen activamente en todas las tareas propuestas porque tendrán claro desde el principio la importancia de la cooperación en la consecución de los objetivos compartidos.

A lo largo del curso, Paloff y Pratt (2007) recomiendan seis tipos de actitudes para la construcción de una comunidad virtual colaborativa. La primera incorpora uno de los elementos más destacados del constructivismo, que es la relación entre lo aprendido y la realidad del aprendiz. Los autores indican, así, la **utilización de problemas, intereses y experiencias como trampolín para el aprendizaje**. Estimular la búsqueda de asociaciones de los temas del contenido con ejemplos de su vida hace que los alumnos aprendan más y quieran compartir sus opiniones con los compañeros de clase. Incluso en la evaluación es posible recurrir a este recurso, proponiendo un caso que puede ser de la vida real y pedirles que lo resuelvan basándose en el contenido estudiado.

También relacionado con el constructivismo, otro de los recursos mencionados por los autores es la **división de la responsabilidad como facilitador** entre el e-tutor y los alumnos. El estudiante puede asumir el papel de observador, comentando las dinámicas de los grupos; de líder del equipo, con o sin responsabilidad de dar una evaluación final; de facilitador de una discusión y de presentador de un tema. La elección del tema en que irán a desempeñar este nuevo rol puede ser propuesta por el e-tutor, pero se recomienda que lo elijan los propios estudiantes.

La tercera manera de promoción de la colaboración durante el curso se denomina ***dialogue as inquiry***. Cuando los alumnos están debatiendo entre ellos, el e-tutor debe observar la interacción e intervenir a través de preguntas que fomenten la colaboración. No se trata de dominar la intervención como detentor del saber ni tampoco de dar una respuesta correcta sino hacer preguntas que lleven a la reflexión y nuevas respuestas a la interacción.

La cuarta recomendación está muy relacionada con la anterior y se refiere a las preguntas realizadas en las interacciones. De acuerdo con los autores, al **utilizar preguntas expansivas**, donde no hay una única respuesta correcta sino la exposición de puntos de vistas a partir de lecturas y observaciones, el e-tutor lleva al alumno a la reflexión y promueve respuestas más sustanciales.

Los recursos «externos» a la clase pueden utilizarse como elementos para aumentar la participación activa en el *e-learning*. Internet ofrece miles de recursos que pueden ampliar los conocimientos sobre los temas tratados durante el curso. De la misma manera, el contacto con grupos de estudiantes de cursos afines ofrece a los participantes otra visión del tema y puede animar la participación. Para utilizar estos medios como formas de aumentar la colaboración, las autoras defienden la **colaboración intergrupos**. El e-tutor puede sugerir diferentes tipos de ejercicios, como la escritura colaborativa, la elaboración de un blog en el que se invite a la colaboración de los compañeros, wikis o compartir enlaces y recursos de interés.

El último método citado por Paloff y Pratt es imprescindible dentro de cualquier tipo de enseñanza y por eso le dedicaremos un apartado más adelante, se trata del *feedback*. De acuerdo con los autores, es importante **promover el feedback por parte de los estudiantes**. Se les debe enseñar a dar un *feedback* significativo sobre lo expuesto por sus compañeros, que vaya más allá del «buen trabajo» o «estoy de acuerdo». Esto puede realizarse a través de modelos presentados por el e-tutor o explicando su importancia para el desarrollo de la clase y de su propio aprendizaje. Así, además de promover la colaboración, se estimula la realización de un pensamiento crítico, observando siempre lo negativo y lo positivo.

Creemos firmemente que la construcción de una comunidad virtual colaborativa es fundamental para el desarrollo de una enseñanza virtual de lengua de calidad, dado que para nosotros «electronic pedagogy is not about fancy software packages or simple course conversion. It is about developing the skills involved with community

building among a group of learners» (Palloff y Pratt, 2007:227). Al desarrollar el tipo de colaboración propuesta anteriormente, se da al estudiante la oportunidad de aprender en comunidad –aislando la sensación de soledad relacionada con el aprendizaje *online*–, así como probar otras maneras de compartir sus ideas y trabajar en la elaboración de comentarios constructivos.

2.7.2 Ejercicios

En la categoría de ejercicios entran todas las actividades asíncronas orales y escritas para cuya realización no es necesaria la discusión en la comunidad virtual. Este tipo de actividad se realiza directamente en el EVA o a través de enlaces externos a otras webs. Se pueden diseñar diferentes tipos de ejercicios, todo dependerá del objetivo final, de las habilidades tecnológicas de los estudiantes y de su función dentro de la tarea final. Como forma parte de un todo, si requiere demasiados conocimientos tecnológicos o si es poco intuitivo puede llevar a la desmotivación del estudiante para concluirlo y, también, a la hora de seguir con los demás. Del mismo modo, los ejercicios que exigen la investigación en la web deben controlarse para que los aprendices no se «pierdan» en el espacio virtual, huyendo así de la propuesta inicial.

Al inicio del uso de Internet para la enseñanza de lenguas, los ejercicios de *drill* eran los que predominaban. Las críticas a este modelo se centraban en el estilo poco comunicativo, la limitación a una sola respuesta correcta, la poca fiabilidad de la corrección –que algunas veces consideraba error palabras escritas en mayúsculas– y la ausencia de *feedback* adecuado para los ejercicios (normalmente había solamente dos comentarios, a saber: «correcto» o «incorrecto»). No obstante, con algunas modificaciones, este modelo cerrado de actividades, denominado por Barberà (2004) «ejercicios de autoaprendizaje» por ofrecer respuesta inmediata, pasó a ser un aliado del profesor. La manera de completar es la misma: alternativa o espacio en blanco libre para que el alumno escriba, pero ahora los softwares destinados a su creación permiten al elaborador estipular la cantidad de respuestas correctas en una frase así como considerar como correctas las escritas con letra mayúscula o sin tilde. Si el alumno presenta alguna dificultad para realizar el ejercicio, puede pedir «pista», que generalmente es la primera letra de la palabra o una explicación. El mensaje dado en el *feedback* lo elabora el creador en cada frase o al final del ejercicio. En este caso, es posible elaborar el *feedback* adecuado de acuerdo con la cantidad de errores,

sugiriendo al estudiante qué aspecto debe repasar. Algunos de estos programas, como Ispring¹⁸, permiten que se plantee un tipo de pregunta en función del resultado obtenido, así los alumnos más avanzados contestarán a preguntas más difíciles que los de nivel más básico. Pese a que este tipo de ejercicio se utilice con frecuencia en la clase de lengua para fijar el vocabulario y las estructuras verbales, mediante la inserción de audio o vídeo sirve también para la realización de actividades de comprensión auditiva.

Los ejercicios de autoaprendizaje van más allá de lo anterior y abarcan actividades como ordenar frases o textos, unir una secuencia correcta de palabras o hacer indicaciones dentro de una imagen. Además, se pueden crear actividades más lúdicas como puzzles, crucigramas, sopa de letras, juegos de memoria, batalla naval, ahorcado, etc. Siempre que se almacene en el EVA, el resultado obtenido se graba para que el profesor pueda hacer un seguimiento del progreso de cada participante.

Pese a que no permitan un control de todo el proceso en el EVA, las actividades abiertas facilitan la colaboración y el desarrollo de diferentes habilidades. Una herramienta que se puede utilizar para trabajar distintas destrezas se llama Toondoo¹⁹. Esta web permite crear, diseñar y compartir cómics sin ser profesional. Una vez registrado, el usuario elige escenario, personajes, accesorios y bocadillos que formarán parte de su cómic. Existe la posibilidad de construir toda una historia o solamente una tira y recibir comentarios de otros participantes autorizados. Como todo se realiza en Internet, no es necesaria la instalación de programas y se puede acceder al cómic desde cualquier ordenador. Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras es una herramienta útil, sobre todo, para la creación de situaciones «reales» de conversación, en las que se refuerzan el vocabulario y la gramática presentados en clase.

Cabero y Román (2006) afirman que una de las actividades que se puede realizar en contextos virtuales es la de proyectos de trabajo. Pueden realizarse en grupo o individualmente y se inician a partir de un problema o cuestión que debe resolver el alumno; el objetivo es que el alumno aprenda haciendo. Si el proyecto implica la creación de una revista, se puede utilizar la web Issuu para obtener una

¹⁸ Ispring es una herramienta para la creación de cursos y ejercicios electrónicos.

<http://www.ispringsolutions.com/>

¹⁹ www.toondoo.com/

revista virtual. Por otro lado, es posible crear folletos o trípticos en pocos pasos con Word o Publisher, ofrecidos en el paquete Office.

Uno de los roles expuestos en varios apartados de esta tesis es el del alumno como responsable del aprendizaje y el papel de líder que debe asumir en algunos momentos. Para fomentar este papel, se recomiendan actividades en las que el estudiante haga una presentación explicando un concepto o un tema, asumiendo parte del desarrollo de la clase. Asimismo, a través de una wiki se puede crear un diccionario en el cual cada alumno tenga la obligación de poner palabras importantes durante el curso.

Las actividades antes mencionadas no incluyen la expresión oral, que se puede trabajar en otros tipos de ejercicios. La ventaja de los ejercicios orales en la web es que, durante la corrección, el estudiante puede saber perfectamente en qué momento se ha equivocado, ya que todo está grabado. Una excelente herramienta para la discusión espontánea es Voxopop²⁰, que tiene como objetivo la creación de foros de discusión con grabaciones de voz en lugar de texto. El profesor puede proponer un tema y los alumnos tienen una fecha límite para opinar; es interesante que escuchen también las ideas de los compañeros.

Algo menos interactivo que Voxopop, el podcast tiene muchas funcionalidades en las clases de lengua extranjera. Se puede trabajar la comprensión auditiva o la expresión oral, algunos tratan temas gramaticales y también de vocabulario. Stanley (2005) clasifica tres tipos de podcast en la enseñanza de lenguas: el auténtico, que no ha sido creado para fines educativos, pero se utiliza como recurso para la comprensión; el de profesor, elaborado por el docente para el alumnado; y el de estudiante: creado con la ayuda del profesor; los alumnos preparan un podcast para desarrollar la expresión oral. Una de las ventajas del podcast es que se puede guardar en cualquier reproductor Mp3, de manera que durante las actividades de comprensión auditiva el alumno puede escuchar muchas veces, mientras que en las de expresión oral puede hacer las correcciones que considere necesarias en su grabación antes de publicarla. A los alumnos menos tímidos se les puede sugerir la producción de un Vlogcast, que es un podcast en versión vídeo.

2.7.3 Tutoría oral

²⁰ www.voxopop.com

Las actividades que clasificamos en la categoría tutoría oral son síncronas y se realizan mediante vídeo conferencia entre e-tutor y estudiante(s). En el mercado hay disponibles diferentes versiones de herramientas para la realización de videoconferencias, la mayoría de pago, pero hay diferentes opciones gratuitas. Para seleccionar la más adecuada es necesario conocer la capacidad de usuarios que pueden asistir a las sesiones, así como la cantidad de cámaras que se pueden mostrar simultáneamente. Aunque algunos programas permitan la entrada de más de mil usuarios, normalmente no se pueden mostrar más que 10 cámaras. Asimismo, conviene asegurarse de que el programa funciona en diferentes sistemas operativos (Linux, Mac Os y Microsoft Windows) y en los principales navegadores. Por otro lado, es imprescindible que ofrezca seguridad a los participantes a través de un usuario y contraseña. De este modo, se evita que usuarios no autorizados participen en la conversación (Llano, Ainciburu y Lázaro, 2011).

A pesar de que el audio y el vídeo funcionan para una actividad oral, gran parte de los programas de videoconferencia ofrecen determinadas características que fomentan la colaboración e interactividad entre los participantes. De acuerdo con Llano et al. (2011), las tres más habituales son el chat escrito, donde se pueden enviar mensajes a todos los estudiantes o privados; el escritorio compartido, a través de cuya autorización se pueden mostrar durante la videoconferencia los documentos del ordenador que se utiliza; y la modificación de documentos, gracias a la cual todos pueden visualizar los cambios en tiempo real. Para esto, también es importante que el sistema permita el intercambio de documentos de forma rápida.

Para el desarrollo de nuestra investigación era imprescindible que las propuestas de la tutoría oral fueran, en la medida de lo posible, lo más cercanas a la necesidad de cada alumno. Por ello, utilizamos los principios de Río Rojas y Sánchez Cuadrado (2007) para la preparación de tutorías orales de idiomas. Los autores proponen una planificación en la que también participe el estudiante y que abarque tres momentos de la tutoría: preparación, desarrollo y análisis. En el primer momento, el alumno revelará a los tutores a través de cuestionarios sus expectativas con relación a las tutorías, su estilo de aprendizaje y sus intereses, así como contacto con el idioma dentro y fuera de clase. El plan del desarrollo de la tutoría debe obedecer a una serie de pautas que promuevan la participación activa del estudiante. Para ello, éste debe proponer ideas y actividades que puedan ayudarle a solventar las dudas

relacionadas al español. En cambio, el tutor debe seguir los principios de escucha activa recomendados por los autores y que se describen a continuación:

- Mostrar y pedir al estudiante que muestre verbalmente en todo momento la comprensión o la falta de comprensión.
- Hacer preguntas, más que dar respuestas, para que sea el propio estudiante el que responda a sus preguntas anteriores.
- Reformular y pedir al estudiante que reformule lo dicho como muestra de que se sigue la conversación y para comprobar la comprensión de lo dicho.
- Respetar el tiempo de espera tras una pregunta, con el fin de fomentar la reflexión y la preparación de la respuesta.
- Proporcionar una retroalimentación tanto negativa como positiva tras las aportaciones de los estudiantes a la conversación (Río Rojas y Sánchez Cuadrado, 2007, p.5).

La última parte del planeamiento es la evaluación. Ésta debe ser realizada posteriormente a la acción tutorial por el docente y los alumnos, a través de una ficha con los puntos fuertes y débiles del proceso así como sugerencias sobre para mejorarlos.

2.8 Evaluación del aprendizaje y *feedback*

En cualquier modalidad de enseñanza la evaluación es un tema que provoca constantes discusiones porque involucra diferentes factores, como el aprendizaje, la motivación, los conocimientos, la reflexión... Pese a eso, creemos que la evaluación es un elemento importante porque permite a docentes y dicentes reflexionar, entre otras cosas, sobre su progreso, el contenido y el proceso de aprendizaje. Es importante aclarar que la calificación es un elemento más dentro de la evaluación y tiene una función meramente acreditativa. Okada y Almeida (2006) comentan que durante una discusión sobre la evaluación en su curso *online*, profesores y alumnos llegaron a la siguiente conclusión, que también representa nuestra concepción sobre qué es evaluar:

Avaliar é uma análise aprofundada de todo o processo ensino-aprendizagem. É fazer um diagnóstico do que foi trabalhado, da proposta de trabalho, ver o que foi positivo e negativo, replanejar sempre que necessário. Analisar se realmente houve aprendizagem. Avaliar possibilita refletir, replanejar e conduzir o processo para aprimorar e assim buscar novos caminhos para a aprendizagem (...). Avaliação deve estar presente em todos os momentos do processo, medindo desde a participação, crescimento do indivíduo até os resultados. É também fazer uma apreciação de um trabalho, das mudanças que ocorreram, não só conhecimentos adquiridos, mas ações e atitudes que aconteceram. É valorizar a integração dos participantes, envolvimento, comprometimento, colaboração, ver os problemas enfrentados, novas estratégias definidas, avanços conquistados. A avaliação precisa de ser contínua num processo de ação - reflexão - ação (p. 9-10).

Para caminar hacia esta reflexión, aplicar únicamente un examen en un curso virtual, ya sea a través de un test o de preguntas abiertas, sería restrictivo. Además, como alerta Gomes (2009), provoca dudas sobre la identidad del estudiante, una vez que no se sabe quién está realizando el examen en realidad. Por ello, se aboga por diversificar tanto el período de evaluación como los modelos y los instrumentos. Mediante los datos obtenidos, el profesor puede trazar el perfil de cada estudiante, creando así un proceso de evaluación más fiable y justo.

En cuanto a los modelos de evaluación, éstos dependerán del período del curso, de los objetivos que se pretende alcanzar y asignatura. Para la enseñanza de lenguas, creemos conveniente tres tipos, a saber: la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa. La primera debe aplicarse al principio del curso para determinar los conocimientos y destrezas del alumno en relación con el contenido y tecnologías que formarán parte de la instrucción. Por el hecho de que el curso ya esté preparado en el momento de esta evaluación, su resultado servirá de ayuda en la adaptación del contenido y de otros aspectos mediante la inclusión de diferentes tipos de actividades o explicaciones extra.

Desarrollada durante todo el curso, la evaluación formativa tiene como objetivo ayudar durante el proceso de aprendizaje, indicando los errores, aciertos y deficiencias de los aprendices. Es un tipo de evaluación centrada en los alumnos, de ahí que sea fundamental el envío de *feedback* constante por parte del profesor para que sean conscientes de sus progresos, aumentando así su motivación y participación en las actividades. Para la realización de este tipo de evaluación, se utilizan los foros de discusión, los chats, las entrevistas y el trabajo cooperativo.

En tercer lugar, la evaluación sumativa suele realizarse al final del curso y tiene como objetivo asegurar que se han alcanzado los objetivos propuestos y calificar el rendimiento de cada alumno. Por su carácter clasificatorio, se apoyará en los demás procesos de evaluación. Asimismo, los alumnos podrán participar en la valoración del grupo y de sí mismos.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, dependerán en gran medida de las corrientes pedagógicas que subyacen al curso. Nuestra investigación se apoya en los principios constructivistas, centrándose, por lo tanto, no solamente en el resultado sino también en el proceso y en las competencias desarrolladas durante el aprendizaje. Por

este motivo, optamos por diferentes instrumentos como foros, tests, podcast, tutorías orales y, sobre todo, portafolio electrónico. Los primeros ya se han descrito durante este capítulo. En cuanto al portafolio, al ser un instrumento que se utiliza también para el análisis de la efectividad de nuestra tutoría virtual, profundizaremos en este tema en el próximo capítulo.

Un proceso de evaluación que involucre a varios instrumentos puede implicar muchas horas de trabajo para el profesor. Como indican Okada y Almeida (2006), evaluar implicará reflexionar sobre el proceso individual y colectivo, además de sistematizar cuantitativa y cualitativamente con el fin de informar a cada alumno. Para facilitar la corrección, los autores recomiendan que se explicita de forma clara el objetivo de cada actividad y se anote una síntesis de cada etapa colectiva o individual. Las síntesis pueden escribirlas el tutor o el alumno. De esta manera, se ahorra tiempo repasando las intervenciones realizadas durante el curso.

En el proceso de evaluación continua y formativa, como se ha mencionado anteriormente, es fundamental un *feedback* apropiado para guiar el estudiante en la adquisición. En la enseñanza virtual, donde las actitudes no verbales no se pueden visualizar y no se está presente en el momento en que el alumno está en contacto con el material, el mensaje enviado tiene que ir más allá de lo «correcto» o «incorrecto». En la próxima sección trataremos sobre las formas y *feedback* adecuado para la evaluación en la enseñanza.

2.8.1 *Feedback*

Es indiscutible la importancia del feedback en el proceso de aprendizaje de lenguas. Probablemente por ser un tema complejo, que dentro de la enseñanza virtual implica otras características no solo de la lengua meta sino del ambiente virtual de aprendizaje, como la sincronía/asincronía de la comunicación, en la literatura sobre enseñanza de lenguas *online* apenas hay trabajos que traten sobre el *feedback* adecuado para todas las destrezas dentro de la situación de aprendizaje totalmente *online*. Los estudios que hemos encontrado (Tuzi, 2004; Ferreira, 2006; Tang, Harrison y Fisher, 2008; Chetwynd y Dobbyn, 2011 y Cornillie, Clarebout, y Desmet, 2012) tratan o bien la evaluación de los ejercicios de autoaprendizaje o bien las actividades de redacción. Conscientes de esta laguna, anteriormente mencionada por White

(2006), decidimos utilizar la literatura de e-learning para posteriormente adaptarla a nuestro contexto de investigación.

De acuerdo con Paiva (2003), en el contexto de la teleformación, *feedback* se define como:

reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la. (...) o feedback pode também ser fornecido por um colega (p. 219)

El *feedback* funciona como un semáforo que indica al estudiante si debe seguir adelante o reformular sus concepciones. En casos de *feedback* negativo, se recomienda que se envíen individualmente, se centren en el producto y no en el estudiante. Okada y Almeida (2006) aseguran que las críticas sobre el «ser» del aprendiz son contraproducentes en comparación con las relacionadas con la producción o estructura de la actividad.

De acuerdo con Gibbs y Simpson (2004), un *feedback* eficaz debe ser (1) suficiente y específico, enviado con frecuencia y con suficiente información; (2) centrado en la actuación del estudiante, en las acciones que están bajo su control en lugar de centrado en los estudiantes o en sus características; (3) recibido a tiempo, ya que si el *feedback* se envía mucho tiempo después de la realización de la tarea, ya no será relevante para aprendizaje de los estudiantes una vez que ya estarán involucrados en otro contenido; (4) apropiado, ya que a través del *feedback* es posible comprender qué tiene que hacer el estudiante, así como identificar los objetivos propuestos y (5) recibido y tenido en cuenta para provocar una acción del estudiante.

En la misma línea, un estudio realizado por Anderson (2008 citado por Getzlaf, Perry, Toffner, Lamarche y Edwards, 2009) con estudiantes universitarios reveló algunas bases para el desarrollo de un *feedback* eficaz:

Effective instructor feedback includes student involvement in a mutual feedback process to lead to individualization of feedback. Effective instructor feedback is perceived as gentle guidance and is offered in a positive, constructive and timely manner. Effective feedback moves students beyond reflection on what they have accomplished; it moves them forward by helping them to identify gaps in knowledge and goals and strategies for future learning, both in the course and in non-course activities in their lives (p. 16).

A raíz de la investigación realizada por Tang et al. (2008) con estudiantes de origen chino de inglés *online*, se llegó a la conclusión de que para los estudiantes de lenguas es muy importante que el *feedback* vaya más allá de apuntar los errores. La

mayoría de los participantes indicaron que esperaban que el feedback les ayudase no solamente con los errores sino también con sugerencias específicas sobre cómo mejorar su aprendizaje. Para Gibbs y Simpson (2004), el feedback adecuado ayuda y facilita el desarrollo de la reflexión, además de dar información al profesor sobre el desarrollo del curso. Facilitando, así, la adaptación, cambio o alteración de los materiales y técnicas utilizadas.

Hattie y Timperley (2007, citado por Kopp et al., 2010) sugieren que para que un *feedback* sea efectivo debe funcionar a cuatro niveles, a saber: *tarea*, el comentario se centra en la comprensión de la tarea; *proceso*, se centra en las estrategias utilizadas para llevar a cabo la resolución; *autoregulator*, anima al alumno a buscar más información o ver la tarea desde otra perspectiva; y *nivel individual (self level)*, el *feedback* se centra en el aprendiz, en cómo este ha realizado la tarea.

Por otro lado, para Paiva (2003), en la enseñanza virtual el *feedback* funciona como evaluación del proceso de aprendizaje e impulsador o inhibidor de la interacción. Por ello, propone una división de nivel evaluativo, que informa sobre el rendimiento académico de alumno y profesor y otro de nivel interaccional, que registra las reacciones y comportamientos interactivos de ambos.

El mensaje que se envíe para llegar a estos diferentes niveles de *feedback* dependerá del profesor y también del grupo de alumno. Algunas investigaciones realizadas a partir de 2004 sobre *feedback* en trabajos escritos de estudiantes universitarios indican que para este grupo el *feedback* no es útil o bien porque no les interesa, una vez que viene acompañado de una calificación, o porque no es comprensible y no orienta sobre qué hacer en el futuro (Torre Puente, 2012). Para evitar el último aspecto, el mensaje debe ser claro y conciso. Es posible seguir las pautas de Nicol y Macfarlane-Dick (2006, citados por Torre Puente, 2012) sobre qué debe constar en la información:

- 1) Expresar cuál es el nivel de exigencia, qué se espera del alumno.
- 2) Mostrar dónde está el alumno y cuál es su nivel comparado al que debería tener.
- 3) Qué debe hacer para pasar del nivel actual al deseado.

A partir de lo expuesto anteriormente, nos atrevemos a formular nuestra propuesta de feedback para la enseñanza de lenguas virtual, nos centraremos aquí en

las destrezas activas. En los espacios de discusión, el primer *feedback* debe centrarse en el mensaje que envían los alumnos. Como conclusión de la interacción, aparte del *feedback* sobre el contenido y la participación en el grupo, se puede estipular un número determinado de errores que se corregirán, presentarlos con las frases (sin identificar a los estudiantes) y hacer comentarios explicativos y recomendar algún ejercicio o material de apoyo, si fuesen necesarios. Para evitar la corrección constante del mismo error, puede ser útil la creación de un foro específico denominado «nuestros principales errores», en el cual el profesor vaya apuntando los errores más frecuentes cometidos durante el curso y los alumnos espontáneamente comenten lo que consideren sus errores. Es importante que sea algo específico, en lugar de decir «tengo problemas con el subjuntivo», el alumno o profesor puede utilizar una construcción que suele causar más problema. Una vez completada la mitad del curso, el profesor puede proponer materiales y ejercicios basados en las aportaciones para comprobar si los alumnos siguen cometiendo los mismos errores. Al final del curso, el tutor y los alumnos comprueban si ha habido cambios en relación a los errores y las estrategias utilizadas para eliminarlos.

En cuanto al *feedback* presentado en actividades orales síncronas, creemos que se pueden mantener algunos modelos de *feedback* utilizados en clase presencial, pero en menor medida debido a los retrasos que puede sufrir una videoconferencia. Igualmente, al final de cada interacción oral con el tutor, el alumno debería recibir un *feedback*, ya sea oral o escrito, en el cual se comenten su rendimiento en la tarea, su fluidez y pronunciación, así como una propuesta de reflexión sobre alguna parte de la conversación para el próximo encuentro. Para ello, es importante que se graben las interacciones orales (al menos las más importantes), así el tutor puede indicar el minuto que se debe analizar para que durante esta reflexión el alumno se vea obligado a escucharse y preparar la respuesta para la próxima interacción.

2.9 Rol de tutores y alumnos

Los personajes que dan vida a una clase virtual son los profesores y los alumnos. En realidad, la figura del profesor se sustituye por el e-tutor²¹ y el papel y actitudes que se le exigen van más allá del dominio de la asignatura. Igualmente,

²¹ Dentro de la literatura sobre e-learning hay varios sinónimos para tutor: tutor online, moderador online, e-moderator, e-tutor, etc. A lo largo de este trabajo usaremos más los términos tutor virtual y e-tutor.

asociadas a la libertad del cómo, cuándo y dónde estudiar del alumno, vienen otras expectativas sobre el rol que este debe desempeñar para concluir el curso *online*. A continuación, veremos sus roles específicos.

2.9.1 Rol del e-tutor

El e-tutor desempeña diversas funciones y es, muchas veces, el puente entre los estudiantes y los profesores o la institución. Pero ¿quién es exactamente el e-tutor?, ¿qué es un e-tutor virtual?, ¿cuáles son sus roles y/o papel? Lo primero que hay que aclarar es que el e-tutor puede ser el profesor de la asignatura, pero habitualmente es una tercera persona que no participa del proceso de creación del material didáctico y tampoco es el profesor responsable. El hecho de que no sea el profesor ni el creador del material no le quita importancia; para algunos autores es tan esencial en la enseñanza virtual que puede, incluso, llegar a ser uno de los responsables de la permanencia o del abandono del alumnado: «Online tutors do play an important role in supporting e-learning delivery and can perhaps help to improving the alarming drop-out figures e-learning course have been showing in the past years» (Sulčič y Sulčič, 2007: 209).

De acuerdo con White (2003), el profesor e-tutor sirve como guía que ayuda en el trabajo, media y anima las discusiones a fin de que el grupo desarrolle un sentido de comunidad virtual. El e-tutor, «is required to become an effective facilitator, placing the student at the centre stage in the learning process» (p. 53).

Para Ralphson (2007), el tutor virtual es también el que anima la formación del estudiante y hace intervenciones no solo en relación con el contenido, sino también con la parte técnica y administrativa:

Le e-tuteur est avant tout quelqu'un qui guide, accompagne et encourage l'apprenant dans sa formation. Ensuite, il peut être aussi considéré comme étant une personne-ressource. Enfin, en dépit de ces interventions sur les questions pédagogiques (contenus et animation) dans la licence en ligne en sciences de l'éducation, le tuteur se voit souvent intervenir sur des questions d'ordre technique et administratif (capítulo 1, ¶ 23).

Para que la e-tutoría logre todos sus objetivos, el tutor virtual tendrá que asumir un rol muy diferente y más amplio que el que asumiría como tutor presencial. Simpson (2002) divide estos roles en dos categorías: *académicas* y *no académicas*. En el primer rol se encuadran los casos de soporte cognitivo, intelectual y de conocimiento

sobre aspectos del curso, mientras que las actividades no-académicas u orientadoras se refieren a apoyar a los alumnos en el lado afectivo y organizativo de sus estudios. Estos roles están divididos en subcategorías, como muestra la Tabla 7:

Rol académico	Rol no académico
Defining the course territory	Advising: giving information, exploring problems and suggesting directions
Explaining concepts	Assessment: giving feedback to the individual on non-academic aptitudes
Assessing formal and informal	Action: practical help to promote study
Chasing student progress	Advocacy: making out a case for funding
Developing learning skills	Agitation: promotes changes within the institution to benefit students
Exploring the course	Administration: organizing student support
Enrichment, extending the boundaries of the course and sharing the excitement of learning	

Tabla 6: Rol del tutor por Simpson (2002).

Denis, Watland, Pirotte y Verday (2004) también dividen el papel del e-tutor en dos categorías: *rol central* – relacionado con la interacción entre alumnado y tutores – y *rol periférico* – previo o posterior a esta interacción. Las siguientes funciones se desempeñan en cada una de estas categorías (Tabla 7):

Rol central (central role)	Rol periférico (peripheral role)
Content facilitator: the e-tutor intervenes sometimes as subject expert, sometimes as interpreter and guide through the concepts of study	Manager/administrator: the e-tutor supports the management of the course keeping records, checking the enrolments
Metacognition facilitator: he/she supports reflection on learning activities and outcomes, study skills development	Designer: he/she can sometimes intervene to help to design the course or course module, the 'lesson' itself – the pedagogies, the tasks to be done
Process facilitator: he/she supports learners' learning strategies, time management	Co-learner: often, the role of the e-tutor is not 'stage on the stage' or even 'guide on the side', but genuinely 'friend to the end' of the course, walking with the learner participants and learning alongside them
Advisor/counsellor: he/she provides pastoral support, doorway to institutional/local support systems	Researcher: he/she can be a reflective practitioner and action researcher from his/her e-tutor experience
Assessor (formative and summative): he/she gives feedback on task achievement and performance, assignment development, sometimes he/she is also examiner	
Technologist: he/she is a guide, first-post support with technologies and tools for learning	
Resource provider: he/she identifies and locates, develops and produces resources to provide 'just in case' or 'just in time' learning support.	

Tabla 7: Rol del tutor por Denis et al. (2004)

Si observamos parte de las actividades destinadas al *rol central*, algunas están muy relacionadas con las actividades denominadas por Simpson (2002) como «académicas». Una función que no constaba en lo mencionado por la autora es la de «tecnólogo». Por su posición dentro de los roles centrales, se supone que para Denis et al (2004) es tan importante para un tutor virtual dar soporte sobre el contenido del curso como sobre las herramientas y tecnologías que se utilicen durante el período de aprendizaje.

Concretamente en el ámbito de aprendizaje de lengua extranjera, en 2009 realizamos una investigación en la que analizamos exactamente qué papel creía el estudiante de español a distancia que debería desempeñar el tutor virtual. El resultado del estudio (Soares, 2009), realizado con estudiantes de Estados Unidos y Brasil, demostró que los participantes esperan que los e-tutores desempeñen los roles de: experto, corrector, aclarador, seguidor y facilitador, participativo, animador y diligente. En esos ocho roles se destacan determinadas funciones, como se puede observar en la Tabla 8:

Roles	Funciones
Experto	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer el contenido de la asignatura. – Explicar las dudas en el foro sin proponer que los alumnos las expliquen antes.
Corrector	<ul style="list-style-type: none"> – Corregir todos los errores al responder un mensaje.
Aclarador	<ul style="list-style-type: none"> – Presentar en el primer día de clase los objetivos del curso. – Explicar la metodología que se usará a lo largo del curso.
Seguidor y facilitador	<ul style="list-style-type: none"> – Acompañar el progreso de los estudiantes a través de sus trabajos y contactar con los que tengan un bajo rendimiento. – Sintetizar la sesión de clase y chat para posteriormente enviar el resumen a todos los estudiantes.
Participativo	<ul style="list-style-type: none"> – Enviar al menos cinco mensajes por semana. – Responder a los estudiantes entre 12 y 24 horas desde el envío de su mensaje.
Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> – Permitir que los alumnos formen sus grupos de trabajo. – Dar la oportunidad de que los estudiantes organicen su tiempo de estudio, pero ayudarles con ideas si lo necesitan. – Facilitarles un manual sobre las herramientas que se van a usar en la asignatura.

Animador	<ul style="list-style-type: none"> – Animar al alumnado a no abandonar el curso. – Proponer que ellos den sus opiniones cuando dos alumnos presentan dos puntos de vistas diferentes. – Cerrar explicaciones animando a que hagan un ejercicio.
Diligente	<ul style="list-style-type: none"> – Estar disponible cuando los alumnos lo necesiten. – Ser cortés. – Ser paciente, principalmente con los que saben menos sobre cuestiones informáticas. – Comunicar los problemas de los estudiantes a los responsables.

Tabla 8: Roles de los e-tutores por Soares (2009).

De acuerdo con la información proporcionada por los alumnos, el e-tutor desempeña un rol académico y no académico. La actitud que debe demostrar en los casos no académicos variará de acuerdo con el problema, pero los participantes esperan que se haga uso de la cortesía, paciencia y ánimo a la hora de resolverlos.

2.9.2 Rol de los estudiantes

Actualmente la enseñanza virtual es, quizás, una de las formas más democráticas de aprendizaje. Ser democrática y accesible no es sinónimo de fácil, todavía hay muchos alumnos que fracasan en el intento de aprender a distancia. Los factores que los llevan al fracaso son diversos, desde problemas con la institución hasta inadaptación personal a la nueva manera de aprender. Una de las grandes diferencias con la enseñanza presencial está relacionada con la participación. En la modalidad tradicional, algunos alumnos pueden, si quieren, pasar desapercibidos para el profesor por estar callados. En la enseñanza virtual esto no es posible, pues si el estudiante no se comunica es como si no existiera. La participación es una de las únicas maneras de saber que hay alguien allí. En otras palabras, es necesario que el discente deje la actitud pasiva y pase a una activa.

Por esta y otras muchas diferencias, se requiere que el estudiante tenga determinadas características para desempeñar el rol adecuado dentro del *e-learning*. En la literatura sobre el tema, la opinión mayoritaria es que el alumnado debe ser el protagonista y por lo tanto responsable de lo que aprende. Sin embargo, hay que desempeñar otros papeles para alcanzar este rol principal.

Algunas de las características para ser un buen e-estudiante pueden desarrollarse a lo largo del curso, pero la gran mayoría no. Uno de los requisitos principales está relacionado con el tiempo. Se suele creer que el *e-learning* está hecho para personas que no tienen tiempo, lo que no es verdad, puesto que esta modalidad

de aprendizaje solo puede realizarse con éxito si hay tiempo suficiente para lecturas, reflexiones y posterior puesta en común con los compañeros y el e-tutor. En suma, un alumno que no tiene tiempo suficiente para estudiar o no sabe cómo organizar sus horas de estudio ya no presenta los requisitos mínimos de un buen e-estudiante.

Palloff y Pratt (2003) destacan que una de las características principales de un estudiante virtual está relacionada con sus creencias sobre calidad de estudios, lugar y tiempo:

the virtual student believes that high-quality learning can happen anywhere and anytime—not just in the face-to-face classroom. He or she does not feel the need to see and hear classmates or instructors in order to learn from them (...) (p. 8).

Basándose en los requisitos de la Universidad de Illinois, los autores hacen una lista de características de un buen estudiante virtual:

- The virtual student is self-motivated and self-disciplined.
- The virtual student is not hindered by the absence of auditory or visual cues in the communication process.
- Successful virtual students are open-minded about sharing personal details about their lives, work, and other educational experiences.
- Virtual students feel comfortable expressing themselves and contributing to a discussion through largely text-based means.
- The virtual student also has the responsibility to communicate to the instructor and others if problems arise.
- Virtual students are willing to commit a significant amount of time to their studies weekly and do not see the course as the «softer, easier way» to earn credits or a degree.
- The virtual student is one who can and does work collaboratively with fellow learners in order to achieve his or her own learning objectives
- Virtual students are or can be developed into critical thinkers (p. 5-6).

En lo que concierne a los roles, Palloff y Pratt (2003) afirman que el alumnado debe saber trabajar de forma colaborativa, ser abierto, flexible, honesto y responsable de la formación de la comunidad de aprendizaje. A raíz de las características presentadas anteriormente, creemos que hay otros cuatro roles importantes: conocedor técnico, resolutivo, autocrítico y creyente del *e-learning*. Un estudiante abierto no tiene problemas para compartir temas relevantes de su vida y de su trabajo con sus compañeros a fin de colaborar con el aprendizaje de todos. En cuanto a la flexibilidad, ésta viene acompañada del sentido del humor. Los estudiantes flexibles con los problemas comunicativos y técnicos que pueden pasar durante el proceso de aprendizaje, lo convierten en algo más ameno y agradable para todos.

Con respecto al tema de la honestidad, no se refiere solamente a la realización de trabajos originales, sino más bien «is willing to give and receive feedback and share thoughts and concerns skills and giving and receiving substantive feedback as they arise» (Palloff y Pratt, 2003:27). La institución es la responsable de la creación técnica de una comunidad de aprendizaje, pero ésta solo se desarrollará adecuadamente si los alumnos participan activamente de las actividades propuestas. En otras palabras, no existe comunidad de aprendizaje sin la participación activa de los aprendices. La colaboración es una de las claves del *e-learning* y va más allá de la participación en las actividades. La colaboración es lo que ayuda a los estudiantes a reflexionar y a alcanzar nuevos conocimientos (Idem).

Los estudiantes no tienen que ser expertos en temas de tecnología; sin embargo, deben poseer y/o adquirir los conocimientos técnicos mínimos para poder aprovechar todas las facilidades que les proporciona su ambiente de estudio. En la enseñanza a distancia virtual, el tutor facilitará a los estudiantes las herramientas adecuadas para que puedan resolver sus problemas de orden académico. No obstante, la responsabilidad de resolverlos es del alumno, sea a partir de las lecturas, discusión con los compañeros, etc. El papel de autocrítico puede encajar dentro del rol propuesto por Palloff y Pratt como honestidad. Cada estudiante tiene que ser honesto sobre su proceso de aprendizaje para poder progresar. El último rol del estudiante de *e-learning* está directamente vinculado a su creencia sobre esta modalidad de aprendizaje. Aprender significativamente a distancia sin creer que esto sea posible dificulta, e incluso imposibilita, que se desarrollen adecuadamente los demás roles mencionados anteriormente.

Los resultados de nuestra investigación (Soares, 2009), donde los e-tutores de español lengua extranjera deberían indicar el rol de los alumnos, nos indican que de un buen estudiante se esperan seis roles (Tabla 9). El primero es el rol de lanzador: así como los atletas, se espera que el estudiante cuando asuma este rol se lance a hablar y escribir en español, aunque no conozca muy bien lengua y que algunas veces tenga que echar mano de la lengua materna. El rol siguiente es el autónomo: como sugiere el nombre, cuando asume este papel el alumnado es activo e independiente para buscar soluciones, crear su grupo de trabajo, etc. En el rol de colaborador, el estudiante comparte con sus compañeros sus dudas en el foro así como su respuesta del *feedback* recibido para construir así su aprendizaje. El siguiente rol es el de

organizador: en este caso, es necesario organizarse para aprender con el contenido y reflexionar sobre ello, respondiendo al *feedback* y entregando los trabajos a tiempo.

Rol	Funciones
Lanzador	<ul style="list-style-type: none"> – Prioriza el uso de la lengua española, aunque no la domine, usando su lengua materna en casos específicos.
Autónomo	<ul style="list-style-type: none"> – Busca soluciones para sus dudas antes de consultárselo al e-tutor – Crea su propio grupo de trabajo con los demás compañeros – Tiene conocimientos técnicos básicos antes de matricularse en el curso – Resuelve los problemas administrativos sin intermedio del e-tutor – Construye su aprendizaje con el grupo
Colaborador	<ul style="list-style-type: none"> – Expone una duda en el foro a los compañeros antes de enviarla al e-tutor – Responde al <i>feedback</i> recibido a todos para así compartir sus dudas y curiosidades – Opina cuando dos estudiantes presenten puntos de vista diferentes sobre un tema – Participa de las actividades de forma colaborativa
Organizador	<ul style="list-style-type: none"> – Entrega los trabajos a tiempo – Contesta a los <i>feedback</i> con un plazo de tiempo de hasta una semana
Co-tutor	<ul style="list-style-type: none"> – Avisa al e-tutor cuando hay la posibilidad de abandono del curso o ausencia en el foro – Sabe pedir ayuda cuando es necesario – Organiza su tiempo de estudio
Receptor	<ul style="list-style-type: none"> – Sabe recibir críticas – Pide ayuda cuando es necesario

Tabla 9: Roles de los estudiantes virtuales por Soares (2009).

El rol posterior, co-tutor, está relacionado con las funciones que se desarrollarán junto con el e-tutor o que necesiten un aviso previo a éste. El último rol, receptor, abarca las funciones en las que es importante que de alguna manera el estudiante esté abierto, tanto para recibir críticas como para pedir ayuda a sus compañeros o a los e-tutores. Como se puede observar, algunas de las funciones podrían encajar en otros roles.

2.10 Motivación

En este capítulo, hemos intentado mostrar los elementos necesarios para crear y llevar a cabo una tutoría virtual, pero ¿será suficiente que los materiales sean significativos, las actividades interactivas y alumnos y tutores pasen a desempeñar

determinados roles para que la intervención sea un éxito? Desafortunadamente, no se puede asegurar el éxito basándonos solamente en lo anterior. En la enseñanza de LE uno de los factores personales que quizás más influye en el aprendizaje es la motivación. De acuerdo con Dörnyei y Ottó (1998 citado por Dörnyei y Ushioda, 2001):

In a general sense, motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out (p.6).

A partir de la motivación se puede entender por qué se opta por determinada actitud o tarea, por cuánto tiempo se realizará y el esfuerzo que implica. Como sugiere Masgoret y Gardner (2003) un alumno motivado es constante persistente, está atento y disfruta de la tarea, tiene objetivos y aspiraciones por el aprendizaje de la LE y por ello, crea diferentes estrategias para lograrlos.

En educación se distinguen cuatro tipos de motivación, a saber: la instrumental, la integrada, la extrínseca y la intrínseca. La primera implica que se estudia por un motivo práctico e instrumental, p.e. por motivos laborales, aprobación de un examen, obtener un título, etc. Por otra parte, la integradora refleja el deseo de aprender para acercarse a la cultura de la lengua e integrarse con sus hablantes.

En cuanto a la motivación extrínseca, ésta se aplica cuando se aprende la LE por motivos exteriores. De acuerdo con el modelo de Deci y Ryan (2000), existen cuatro tipos de motivación extrínseca:

Regulación externa: para realizar la tarea o aprendizaje, el estudiante necesita una demanda externa u obtener un premio. Estos alumnos necesitan una motivación externa de profesores o padres, se consideran poco autónomos y ven el ambiente educativo como controlador.

Regulación introyectada: las actividades se realizaban bajo presión para evitar la sensación de culpabilidad. Para la realización de las tareas, los motivadores frecuentes son conseguir algún tipo de aprobación, valía personal o emocional.

Regulación identificada: la tarea se realiza «libremente» por el aprendiz porque reconoce su valor implícito (p.e: el alumno realiza los deberes porque habrá una corrección). Se considera extrínseca porque, pese a que sea realizada libremente, necesita motivadores externos.

Regulación integrada: es la más cercana de la motivación intrínseca porque se realiza libremente y es coherente con los valores y necesidades del aprendiz (p.e: aunque haya una fiesta, el alumno estudia porque al día siguiente tiene un examen), sin embargo, no se realiza por placer.

La motivación intrínseca, por lo tanto, está relacionada con el interés personal. El alumno aprende la LE por placer, no necesita premios ni gratificaciones. Aunque durante muchos años se separaban los cuatro tipos de motivación, actualmente se identifican interrelaciones entre ellas.

De acuerdo con el modelo propuesto por Deci y Ryan (2000), existe una etapa, opuesta a la motivación, denominada «desmotivación» o «amotivación». En esta etapa hay una ausencia total de motivación y carece de motivadores e intencionalidad. Este estado puede desencadenarse por pensamientos sobre la dificultad o falta de capacidad para realizar la actividad.

Pese a la dificultad de cambiar algunos estados de motivación, el tutor puede desempeñar un papel importante en este sentido, una vez que sería el factor humano más cercano de los estudiantes de lengua virtual. Para esto, como hemos mencionado varias veces en este trabajo, el temario debe ser significativo para todos los alumnos, los objetivos deben estar claros y ser factibles, los ejercicios deben ser interactivos y colaborativos, el feedback debe enviarse con frecuencia y la tecnología debe ser correspondiente al nivel del público. En algunos momentos, sobre todo en los casos de desmotivación, el tutor puede enfatizar la importancia de la conclusión de la actividad para lograr un objetivo un poco más cercano o personal para el alumno. Asimismo, estamos de acuerdo con Buyse (2008) en que «la rectificación de la motivación se puede realizar tomando en cuenta, en la medida de lo posible, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y distinguiendo claramente los componentes centrales de los elementos secundarios y los de conocimiento activo de los de conocimiento pasivo». Tampoco podemos ignorar que, por ser un tema tan personal, algunas estrategias las podrá definir el propio tutor de acuerdo con su perfil y el de sus estudiantes.

CAPÍTULO 3 - E-PORTAFOLIO

En los capítulos anteriores hemos tratado las bases pedagógicas del *e-learning* y cómo elaborar una clase virtual. En este último capítulo teórico trataremos el e-portafolio en la educación, sus ventajas, los tipos de e-portafolios y los estudios realizados con el material en la enseñanza de lenguas.

3.1 El uso del e-portafolio en la educación

La idea de uso de los portafolios en la educación fue adaptada de las Bellas Artes y de los negocios, ámbitos en los que es habitual solicitar a los aspirantes a las plazas de trabajo muestras de sus mejores piezas o producciones. Su aplicación en la enseñanza ocurre en oposición a los métodos tradicionales, puesto que no valora solamente el producto final sino todo el proceso realizado por su creador. El auge de las investigaciones sobre el portafolio se dio en la década de los noventa, sobre todo en los países anglófonos. Actualmente en el siglo XXI, con los cambios de paradigmas educativos que defienden una formación más reflexiva y responsable por parte de docentes y alumnado, los portafolios vuelven a la escena (Delmastro, 2005a).

En la literatura se pueden encontrar distintas definiciones del portafolio, unas más completas que otras. Algunos autores, como Davis et al (2001 citado por Valero Marcet 2006, p. 30), simplifican su descripción hasta «una colección de evidencias que muestran un aprendizaje». En contrapartida, once años antes, Vavrus (1990) ya defendía que considerar el portafolio como un contenedor lleno de cosas no era lo más acertado porque se trata de un instrumento que permite monitorizar el desarrollo, así como el crecimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes. Para tal fin, la autora describe el portafolio como «una colección sistemática y organizada de evidencias usadas por alumnos y profesores» (p.79).

Siguiendo esta perspectiva, Paulson, Paulson y Meyer (1991) defienden que estas evidencias deben tener un propósito, una reflexión y la participación activa del estudiante:

A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the students' efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection (p. 60).

Un año antes, uno de los autores ya presentaba una definición complementaria de la anterior, pero destacando el papel del conocimiento. Según esta explicación de Paulson y Paulson (1990 citado por Barret, 2008, p. 3), el portafolio cuenta una historia de conocimientos sobre cosas, conocimientos sobre uno mismo y sobre un público. Portafolios «are students' own stories of what they know, why they believe they know (...) A portfolio is opinion backed by fact (...). Students prove what they know with samples of their work».

Por la explicación realizada por García Hernández (2000) en su propuesta de aplicaciones del portafolio, se infiere que todas las muestras de trabajos deben ir acompañadas de una autorreflexión o narrativa. Su elaboración debe ser clara, de tal manera que permita comprender el proceso de aprendizaje del creador en la construcción de conceptos y habilidades.

Valero Marcet (2006) afirma que dentro del ámbito educativo el portafolio es un instrumento docente y discente con dos objetivos claros: «afavorir la reflexió dels alumnes per la millora del seu aprenentatge i l'obtenció d'un recull d'evidències per acreditar-ne la competència» (p. 20). Castro Quitoria (1996) complementa esta definición explicando que un portafolio, además, explicita procesos de aprendizaje

personal, describe procesos metacognitivos individuales y grupales y presenta juicios de evaluación acerca del rendimiento integral. Asimismo, valora el logro de objetivos así como el desarrollo de competencias, y establece metas futuras de desarrollo personal y profesional.

Pese a que las descripciones suelen complementarse, creemos que la más completa sobre portafolios es la ofrecida por Sánchez Vera (2007). La autora va más allá de la estructura y considera el instrumento como una metodología de enseñanza, compuesta de reflexiones importantes para el destinatario y promotoras indirectas de una búsqueda por mejoras por parte del estudiante.

se entiende el portafolio educativo como una metodología de enseñanza que implica algo más que la mera recogida de trabajos, el portafolio educativo implica una reflexión, una recogida de experiencias, que permite acercar su realidad a la persona destinataria del portafolio. (...) El portafolio conlleva una serie de acciones las cuales están todas relacionadas, ya que normalmente son causa y consecuencia de las demás, el portafolio exige una reflexión, ya que la persona que lo elabora tiene que pensar acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre cómo lo ha llevado a cabo. Este proceso reflexivo va unido a una autoevaluación, ya que el pensar sobre cómo se ha aprendido implica adentrarse también los aspectos positivos y negativos de ese proceso de aprendizaje, por tanto, se produce un auto-análisis. (...) Quien elabora un portafolio tiene la posibilidad de mostrar sus problemas y progresos, por lo tanto, tiene la oportunidad de desarrollar una evaluación auténtica. Supone además un aprendizaje del aprendizaje que realizan otras personas, al conocer sus logros y además, sus dificultades. La identificación de estas dificultades supone el compromiso intrínseco de intentar buscarles solución (p. 48).

En síntesis, podemos afirmar que un portafolio es una compilación de trabajos que refleja el esfuerzo durante el proceso de una actividad. Asimismo, aporta pruebas de una auto-reflexión sobre las actividades y los propios aprendizajes de su creador. Para que cumpla con su objetivo, cada trabajo seleccionado debe ir acompañado de una explicación que justifique su elaboración, aparte de una reflexión sobre el proceso llevado a cabo para llegar al producto final.

Con el avance de las nuevas tecnologías, surge una nueva modalidad de portafolio, denominada «e-portafolio» o «portafolio electrónico». Por sus características, esta versión es más dinámica que la tradicional en formato papel puesto que almacena más información, permite la inclusión de imágenes, vídeos, audios, presentación en diapositivas, podcast, etc. Además, el uso del e-portafolio se adecua a los parámetros del constructivismo y *e-learning* porque promueve un sistema de evaluación que considera todo el proceso y permite el uso de diferentes metodologías de acuerdo con el público. Como declaran Cooper y Love (2007),

E-portfolios are an important aspect of e-learning because portfolio-based education provides a coherent framework that can encompass a variety of learning and education approaches and can overcome weaknesses of other assessment systems. Additional benefits accrue when pedagogic integrity of e-portfolios systems is combined with an online environment to streamline administrative tasks (p. 268)

En la literatura, se observa que el término se utiliza para definir la compilación de varios documentos para presentación o un sistema. En la primera corriente están Angulo y Rosa (2012), para quienes un portafolio electrónico es una colección de pruebas electrónicas con un significado que alguien organiza. Este material puede utilizarse como método alternativo a la evaluación tradicional porque permite que el alumno se involucre en el proceso evaluativo.

Por otro lado, la Pebblepad (s.f.) lo define más bien como un sistema con diferentes tipos de documentos personales e institucionales, controlado por el elaborador, quien puede compartirlos con personas autorizadas para ello:

A system which allows users to record any abilities, events or plans which are personally significant; which allows these records to be linked, augmented or evidenced by other data sources, and which promotes reflection on these entries. It allows the user to integrate institutional data with personal data, recorded and reviewed over time, which has been enriched by commentary and feedback from the recipients of shared assets. It is a system with tools for aggregating assets in multiple forms; for telling myriad stories to diverse audiences and which provides absolute user-control over what is shared, with whom, for what purpose and for how long. It is a personal repository; a personal diary; a feedback and collaboration system; and a digital theatre – where the audience is by invitation only.(p. 2)

La recopilación de material visual y auditivo tiene como finalidad demostrar competencias, así como reflexiones en el área de conocimiento del elaborador. Por ello, el e-portafolio como plataforma no es solo una herramienta de aprendizaje que sirve de ayuda en diferentes procesos pedagógicos y en el proceso de evaluación, sino también un espacio virtual privado.

En el ámbito español, la experta Barberà (2008) lo considera como una maleta en la que se lleva lo esencial de un viaje. Los documentos que lo componen deben ilustrar la narrativa y la reflexión de su elaborador. Además, añade que:

Sin querer ser prescriptivos, en términos generales, un e-portafolio es un sistema digital que permite a los usuarios documentar competencias, eventos, planes o productos que son relevantes para ellos, así como también dejar de manifiesto su evolución a lo largo del tiempo elegido. Esta demostración se evidencia mediante muestras de documentos y distinto tipo y soporte que se presentan de manera organizada y reflexiva a una audiencia determinada. Este sistema está controlado por el usuario y permanece abierto a lo largo del tiempo por lo que permite revisiones y

actualizaciones continuas y se puede enriquecer con retroalimentaciones de otros usuarios con los que se puede compartir (p. 12).

A pesar de que no detallan los datos, Angulo y Rosa (2012) declaran que estudios comparativos entre un portafolio tradicional y un e-portafolio sugieren que éste conduce a mejores resultados de aprendizaje. Las principales diferencias entre ambos incluyen sobre todo el control de los cambios, la interactividad y la portabilidad. Un e-portafolio permite que el elaborador defina en qué orden se presentarán los documentos y que se edite siempre que uno quiera. Así que si un en primer momento uno decide organizarlo por fechas, no tendrá ninguna limitación si prefiere hacerlo por tema o por otro tipo de disposición. Además, los cambios que se realicen, ya sea en la edición de los textos o de los trabajos, si se exponen reflejarán los progresos a lo largo del tiempo y la evolución del creador en el tema.

Al ser un archivo electrónico, normalmente en línea, la interactividad es casi ilimitada. Se pueden crear enlaces a otras webs relacionadas con el tema, que representen el autor y permitan un acercamiento no solamente académico sino también personal. Con la utilización de las redes sociales, interactuar va más allá de los objetos. Si el e-portafolio tiene acceso libre, otras personas pueden desde cualquier lugar enviar *feedback* al autor, compartir otras experiencias, etc. Lo mismo se puede hacer en los construidos con acceso restringido, en este caso únicamente se reducirá el número de interacciones.

Con respecto a su portabilidad, la cantidad de archivos que caben en un e-portafolio es muy superior a la versión tradicional, con la ventaja de no tener llevar una carpeta de un lugar a otro. Aunque sea muy sencillo, el volumen es un aspecto de importancia a la hora de crear un portafolio. Al no tener la limitación de peso y espacio, el creador es libre para introducir más materiales. Por otro lado, al no necesitar sus lectores un espacio físico, pueden acceder a él desde cualquier parte.

De acuerdo con Buzzetto-More (2010), al compararlo con la versión en papel, se observa que el e-portafolio permite un aumento de la expresión, más dinámica, mayor almacenamiento y una gran variedad de tipos de información. La autora presenta los procesos para la construcción de cada uno (Tabla 10), donde se observa que el e-portafolio también es más colaborativo que el tradicional.

Proceso del portafolio tradicional	Proceso del e-portafolio
Recolectar (collecting)	Archivar (archiving)
Seleccionar (selecting)	Enlazar/Pensar (linking/thinking)
Reflexionar (reflecting)	Relatar (Storytelling)
Proyectar (projecting)	Colaborar (collaborating)
Celebrar (celebrating)	Publicar (publishing)

Tabla 10: Diferencias entre e-portafolio y portafolio por Barret, 2004 (citada por Buzzetto-More, 2010)

Diferentes autores (Delmastro, 2005b; Barberà, 2008; Angulo y Rosa, 2012) advierten sobre los peligros de la utilización del e-portafolio como único método de evaluación debido a la falta de cobertura de todas las particularidades de algunas asignaturas y a la hora de cuantificar los resultados. En el caso de la enseñanza de lenguas, la fluidez, pronunciación, etc. son elementos más difíciles de evaluar con fiabilidad a través de un portafolio electrónico.

No obstante, también se relatan los beneficios en el uso del e-portafolio en la educación. La British Education Communications and Technology Agency (2007) realizó una investigación a partir del estudio de caso de distintos proyectos sobre el impacto de los e-portafolios en el aprendizaje de distintos niveles educativos. Los resultados reflejaron que el material:

- contribuía a un enriquecimiento de la actividad
- permitía hacer un seguimiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje
- aumentaba los niveles de motivación del aprendizaje
- fomentaba la comunicación entre estudiantes y alumnos

Además, se demostró que un e-portafolio es más eficaz si forma parte del contexto del aprendizaje y no es un instrumento aparte. Al permitir revisar los trabajos archivados y por ende el desarrollo, debilidades y fortalezas, el material hace que el progreso sea más obvio para profesores y alumnos.

Delmastro (2005b) destaca otros beneficios respecto a la implicación del estudiante a la hora de la realización de las tareas. El e-portafolio sería una valiosa herramienta para discriminar a «los estudiantes dedicados, trabajadores y constantes en su proceso de aprendizaje, de aquellos menos organizados, que asisten ocasionalmente, no asumen un compromiso real con el proceso y se limitan escasamente a cumplir con los requerimientos mínimos» (p.202) para su aprobación.

Stefani, Mason y Chris (2007) elaboran una lista de las ventajas del uso de e-portafolios en educación. Se concluye a partir de ambas que la herramienta abarca

diferentes estrategias y estilos de aprendizaje, permitiendo que el evaluador observe las necesidades, fortalezas y debilidades específicas de cada uno. Asimismo, fomenta la práctica de la reflexión y auto-evaluación, proporcionando al elaborador la capacidad de examinar todo su proceso de aprendizaje. Por último, al enlazar distintos archivos, el aprendizaje traspasa las barreras del aula abarcando diferentes aspectos del programa educativo y promoviendo un *lifelong learning*.

Una vez aclarados el concepto de e-portafolio y sus beneficios, presentaremos sus características y las herramientas necesarias para su elaboración y éxito en la educación.

3.1.2 Características

Como veremos a lo largo del capítulo, de acuerdo con el tipo de e-portafolio y su objetivo, algunas características pueden destacarse más que otras. Sin embargo, a continuación comentaremos los aspectos de un e-portafolio para la educación que aparecen en la literatura y que consideramos esenciales.

3.1.2.1. Propósito y público

Si todo lo que se presenta en educación tiene un objetivo, en el caso del e-portafolio no sería diferente. Al empezarlo, la institución, el profesor o el alumno deberían poder explicar los motivos que le llevaron a crearlo de determinada manera, así como los propósitos de su creación. Junto a los propósitos se definirá el público que tendrá acceso al contenido.

3.1.2.2 Organización

Debido a la diversidad de informaciones que se pueden insertar en un e-portafolio, la organización será una característica fundamental en su creación. Su elaborador debe saber cómo se estructurarán los trabajos y dónde se presentarán las reflexiones, enlaces y contenidos que quiere destacar. Esta organización debe estar clara para el lector, ya sea a través de un índice o de una explicación.

3.1.2.3 Reflexión

En toda la literatura sobre el portafolio o e-portafolio se enfatiza la importancia de la reflexión. Posiblemente porque sea la característica que lo distingue de una colección de trabajos. De acuerdo con Barrett (2010), la reflexión es el alma y el

corazón de un e-portafolio. Las reflexiones no serán iguales, pero es importante que incluyan no solamente el resultado final de un trabajo sino también su proceso de realización.

3.1.2.4 Selección y variedad de trabajos

No se puede confundir variedad con gran cantidad. Aunque en un e-portafolio quepan muchos archivos, es interesante que los trabajos que lo constituyen sirvan también para reflejar diferentes habilidades, fortalezas y debilidades de su creador. Tener una variedad de trabajo implica una selección y, por consiguiente, una implicación del participante.

3.1.2.5 Feedback

En los capítulos anteriores comentábamos la importancia del *feedback* en la educación (1.4.1 y 2.8.1). Al ser un material utilizado en este ámbito, el portafolio debe recibir retroalimentación, ya sea de los profesores o de los compañeros. El tipo de e-portafolio podrá determinar si el *feedback* se va a realizar durante todo el proceso, en algunos momentos o solamente al final.

3.1.2.6 Hipervínculos

Una de las características del portafolio electrónico es la posibilidad de ir más allá del trabajo realizado en clase. De ahí que la utilización de enlaces que lleven a otros trabajos, noticias, vídeos o podcast hará que el e-portafolio sea más interactivo y podrán enseñar otras características de su autor que en los trabajos no se abarcan.

3.1.2.7 Duración

Un portafolio educativo se realiza durante un período, ya sea de meses o de años. Lo importante es que estas fechas estén claras para su creador y lector. El tiempo de elaboración permitirá organizar el trabajo y, más importante, proponer los objetivos que se quieren alcanzar al finalizar el e-portafolio.

3.1.2.8 Cierre

Así como presentan sus propósitos, los e-portafolios tendrán un final en el cual se demostrarán los objetivos alcanzados. Este cierre es una característica muy

importante en un e-portafolio porque servirá de ayuda en el repaso de todo el proceso de aprendizaje.

3.1.2 Herramientas para la creación del e-portafolio

Actualmente hay una gran variedad de herramientas para la creación de un e-portafolio, que podemos clasificar entre herramientas específicas — programas creados con la finalidad de elaborar un e-portafolio— y herramientas adaptables — creadas para otras finalidades, pero que pueden adaptarse para la creación de e-portafolio.

En el primer grupo destacan dos herramientas, a saber: Mahara²² y Elgg²³, ambas gratuitas, de código abierto e instalables en cualquier sistema operativo. La primera es una plataforma donde el alumno puede crear su e-portafolio, blogs y una comunidad virtual. El usuario decide quién tiene acceso a sus materiales: solo sus amistades, abierto para cualquier usuario en Internet o para el profesor. Elgg tiene otra perspectiva, más como comunidad virtual que Mahara. Su descripción es de red social que se puede utilizar para fines educativos y su apariencia es similar a la de Facebook. Los usuarios pueden crear blogs, compartir sus trabajos, recopilar noticias, etc.

En la segunda categoría están las wikis y los blogs que no necesitan instalación y cuentan con una gran variedad de versiones gratuitas. La función original de las wikis es ser una web que se construye a partir de la colaboración de varios autores. De modo que adaptarla para un e-portafolio no es difícil, dado que contará con al menos un autor, que poco a poco creará los contenidos y todos los cambios quedarán registrados.

En lo que se refiere al formato blog, durante muchos años se llevó a cabo como diario virtual, donde su autor exponía sus reflexiones y los lectores opinaban. Por este motivo, convertirlo en un e-portafolio es muy sencillo porque actualmente permite la inclusión de varios formatos de archivos, la posibilidad de restringir los visitantes a través de claves y de controlar los comentarios realizados.

²² <https://mahara.org/>

²³ <https://www.elgg.org>

Para elegir la herramienta más adecuada, es importante saber si se puede integrar en otras plataformas virtuales y conocer las habilidades tecnológicas de los estudiantes. Además, con los cambios que se producen rápidamente en Internet, donde webs gratuitas se cierran constantemente, buscar una versión estable del programa puede evitar sorpresas durante el proceso.

3.2 Tipos de e-portafolio

En el ámbito educativo hay dos modalidades de e-portafolio, a saber: docente y de estudiante. El e-portafolio realizado por el profesor lo conforman materiales reflexivos que presentan su trabajo y «permitirán comprender el proceso educativo para una mejor toma de decisiones encaminadas al cumplimiento de objetivos profesionales, y por lo tanto, de la mejora de la calidad educativa» (Angulo y Rosa, 2012, p. 64-65). Asimismo, de acuerdo con Valero García (s.f.) el portafolio docente sirve para la toma de decisiones administrativas, como promociones y aumentos salariales, así como el registro del legado para futuros profesores de la misma área.

Tal y como hemos comentado anteriormente, la parte más importante del portafolio es la reflexión. En el caso del docente, debe reflejar su práctica para poder mejorarla. Por esto, Fernández (2004) aconseja tratar primero la filosofía de enseñanza, o sea relatar por qué se ha realizado un determinado planteamiento, para después presentar los materiales que certifiquen tal filosofía. Las siguientes cuestiones, propuestas por la autora, pueden facilitar este proceso de autorreflexión:

- Manera o modo de trabajar con los estudiantes que son problemáticos.
- Describir un éxito de enseñanza en el curso pasado: ¿Por qué trabajaron los estudiantes?
- Describir un fracaso de enseñanza: ¿Por qué no trabajaron?
- Nuevas estrategias experimentadas en el último año: ¿Qué aprendí de ellas?
- ¿Cómo he cambiado mi enseñanza en los últimos cinco años? ¿Se puede afirmar que estos cambios son para mejorar?
- ¿El programa indica mi estilo de enseñanza?

La estructura del e-portafolio docente dependerá del objetivo para el que se realice. Sin embargo, diferentes autores (Angulo y Rosa, 2012; Fernández, 2004) coinciden en que los puntos que presentaremos a continuación son claves en esta modalidad:

- Curriculum vitae

- Datos generales
- Actuación docente
- Filosofía de enseñanza
- Planes de acción para mejorar su práctica
- Productos de enseñanza /materiales de instrucción
- Metas de enseñanza a corto y largo plazo

En cuanto al portafolio de estudiante, al ser el modelo que utilizamos para el desarrollo de nuestra investigación, le dedicaremos el siguiente apartado para la descripción de sus características, tipos, finalidades y estructura.

3.3 E-Portafolio de estudiante

El portafolio de estudiante consta de una colección de sus trabajos útilmente seleccionados, organizados con la finalidad de documentar de manera reflexiva el proceso de aprendizaje de dicho estudiante. Para Tan, Teo, Aw y Lim (2005), entre los motivos más importantes para fomentar el uso de un portafolio construido por el estudiante están los de involucrarse más en la práctica reflexiva, el de promover un seguimiento de los trabajos y el de adquirir más responsabilidad en el desarrollo del aprendizaje.

El portafolio de estudiante puede mostrar el desarrollo y posibles cambios en el tiempo, sirviendo así de ayuda para la identificación de debilidades y fortalezas, el establecimiento de objetivos y la autoevaluación. Asimismo, también sirve para demostrar sus competencias actuales a través de la muestras de los mejores trabajos del período. Por último, servirá para evaluar todo el curso.

Según Angulo y Rosa (2012), si se desea destacar el progreso de cada estudiante, el portafolio incluirá muestras de trabajo con reflexiones del alumno evaluando su propio desarrollo. Por otro lado, las reflexiones se centrarán en el proceso que conduce a dicho desarrollo en los portafolios destinados a destacar los mejores trabajos del estudiante o en el proceso de estudio. De lo anterior se deduce que, de acuerdo con el objetivo, se creará un tipo determinado de portafolio. En la literatura, se distinguen los siguientes tipos de portafolios de estudiante:

- **Portafolio de documentación:** las muestras de trabajo recopiladas pueden ser las mejores o peores actividades de los estudiantes, dado que tienen como objetivo documentar el trabajo durante un período de tiempo. Las reflexiones

pueden centrarse en las diferencias entre las muestras expuestas y en los avances realizados.

- **Portafolio de proceso:** las muestras de trabajo recopiladas reflejan el proceso de aprendizaje, mostrando todas las fases del mismo. En este tipo de portafolio, los estudiantes demuestran cómo integran las diferentes habilidades y conocimientos aprendidos. Esta modalidad de portafolio permite que los estudiantes mejoren sus habilidades de autoevaluación y reflexionen sobre los procesos, estrategias y destrezas, consiguiendo así corregirlos y lograrlos.
- **Showcase portfolio:** se utilizan para mostrar los mejores trabajos del alumnado. Normalmente, la selección de estos se realiza entre estudiantes y profesores. Las reflexiones deben incluir los motivos que hicieron elegir cada uno de los trabajos incluidos.

Aparte de lo anterior, Barrett (2006) y Montgomery (2001) añaden otros tipos de portafolio. La primera autora incluye el e-portafolio de evaluación, que se usan tanto en la evaluación sumativa como en la formativa. Los trabajos incluidos suele determinarlos el profesor. Los portafolios utilizados para la evaluación deben incluir rúbricas con la puntuación y los parámetros que se van a utilizar.

En contraste, Montgomery (2001) apunta el portafolio de progreso. Este tiene como objetivo mostrar la evolución de los estudiantes en un área determinada. Por ello, pueden presentar diferentes versiones de un mismo trabajo con reflexiones sobre los progresos realizados en cada uno.

Autoras como Barret (2000), Delmastro (2005a) y Barberà (2008) llaman la atención sobre los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de crear y/o proponer la creación de un e-portafolio. Para alcanzar el objetivo pedagógico esperado hay que seguir algunas pautas, que podrían dividirse en cuatro fases²⁴:

- **Fase 1 - Proyección:** en esta fase se establece el tiempo, los recursos y las tecnologías de base que se usarán. Del mismo modo, se definirá el propósito del e-portafolio y el rol que desarrollarán el usuario y la audiencia. En caso de que sea la primera vez que se construye un e-portafolio, se recomienda hacer una guía informativa y, si fuese necesario, indicar o buscar modelos.

²⁴ División de las fases realizada basada en las propuestas de las autoras: Barret (2000), Delmastro (2005a) y Barberà (2008).

- Fase 2 – Desarrollo: en esta fase los creadores recopilan los materiales que pretenden usar y posteriormente, basándose en los objetivos propuestos, seleccionan los que definitivamente utilizarán. A la hora de la selección, hay que tener en cuenta las características tecnológicas de los materiales y su ordenación.
- Fase 3 – Reflexión: esta es una de las fases más importantes. El creador valora de manera argumentativa el proceso y el resultado de los materiales seleccionados, aparte de verificar cómo enlazar sus reflexiones con las demás partes que constituyen el e-portafolio. Como bien puntualiza Barret (2000, ¶ 33): «The quality of the learning that results from the portfolio development process may be in direct proportion to the quality of the students self-reflection on their work».
- Fase 4 – Publicación: corresponde al cierre de la experiencia, la presentación del e-portafolio. Aunque sea el cierre, no debe entenderse como la fase final del aprendizaje, dado que los creadores seguirán aprendiendo a partir de la retroalimentación recibida.

Según Angulo y Rosa (2012), al decidir utilizar un portafolio en clase, el docente debe formular un plan que resuma las decisiones tomadas sobre la creación del material y establecer claramente el plazo temporal del mismo. Al ser un archivo electrónico, los alumnos necesitan saber hasta cuándo pueden realizar las modificaciones y cuánto tiempo deben dejar la web activa después de realizarlas.

Para la aplicación de e-portafolios como método de evaluación es necesario el uso de rúbricas que indiquen las competencias deseadas. Las rúbricas deben ser concisas, claras y estar divididas en diferentes categorías desde el contenido hasta el diseño del e-portafolio. Barret (2006) sugiere que se abarque no solamente el tema relacionado con la asignatura, sino también elementos como la reflexión, organización del portafolio, etc. A continuación presentamos las rúbricas propuestas por la autora que deben tener una escala de puntuación de 1 a 5:

- **Reflexión:** (1) trabajos sin ninguna reflexión y (5) para los que contienen reflexión del trabajo y del *feedback*.
- **Navegación:** (1) e-portafolio sin enlaces a otras web y (5) para los interactivos y con navegación intuitiva.

- **Navegación elegida por el autor:** (1) nada de lo que consta en el portafolio ha sido cambiado por el autor y (5) el autor ha hecho los cambios necesarios para dar su personalidad al entorno.
- **Interacción contenido y reflexión:** (1) los documentos están separados de la reflexión y (5) documentos integrados con la reflexión a través de presentación.
- **Uso apropiado de media:** (1) no hay objetos multimedia/uso inapropiado de objetos multimedia y (5) multimedia integrado en el e-portafolio.

En cuanto a la estructura, en función del nivel de participación de los alumnos, podemos distinguir tres tipos, a saber: *e-portafolio estructurado*, en el cual se establecen de forma anticipada la estructura y la presentación del material; *E-portafolio libre*: el alumnado decide qué trabajos se deben presentar; y el *e-portafolio semiestructurado*, que forma una mezcla de los anteriores: se parte de una pauta específica, pero los estudiantes pueden incorporar nuevos elementos.

A partir de las sugerencias de diferentes autores sobre qué elementos deben constar en un e-portafolio de estudiante, concluimos que cada material tendrá una organización concreta de acuerdo con su propósito final, pero que en todos constarán al menos cuatro partes, a saber: 1) un menú con un índice de los asuntos; 2) una introducción con una breve biografía del autor y sus objetivos; 3) un apartado de desarrollo, en el que constarán las muestras con sus reflexiones; 4) un apartado de clausura en el que consta una síntesis de las expectativas y logros; 5) enlaces, imágenes y elementos multimedia.

3.4 El uso de e-portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras

La iniciativa de utilizar el portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras se sitúa a finales de los setenta. De acuerdo con Delmastro (2005b), la primera publicación se realizó en 1976 y trataba acerca del portafolio en la expresión escrita. Pese a que gran parte de las investigaciones sigan realizándose en expresión escrita, la importancia y posibilidades del portafolio se han ampliado. Desde 2001, por ejemplo, la Unión Europea lanzó el Portafolio Europeo de las Lenguas, en el cual el individuo puede demostrar sus habilidades lingüísticas. Pese a que las características del material no se adecuen al propósito de nuestra investigación, recomendamos su utilización sobre todo para estudiantes de educación primaria o secundaria.

En cuanto a las posibilidades del e-portafolio, como se ha mencionado a lo largo del capítulo, el material permite que el aprendizaje traspase las barreras de la clase y que el alumno acceda a distintos tipos de información. Por lo tanto, los beneficios del uso del e-portafolio de estudiante en la clase de lengua son los mismos que los indicados en los apartados anteriores. No obstante, creemos que destacan los cuatro aspectos, a saber: la transparencia sobre el proceso de aprendizaje, el acceso a la lengua en su contexto real, el intercambio de conocimientos y la reflexión.

El primero se refiere a la transparencia en el aprendizaje: al principio del e-portafolio, el alumno debe establecer objetivos indicando qué aspectos de cada una de las cuatro destrezas²⁵ desea mejorar. Si el docente anima la construcción de objetivos concretos (i.e, uso de un determinado modo del pasado), al final del proceso el estudiante verá si su avance ha sido factible, si los métodos utilizados han sido los ideales para cumplir sus metas. Igualmente, si al plantearse los objetivos, determina alguna actividad para ello (i.e, me gustaría utilizar el pretérito imperfecto; para esto haré resúmenes de noticias una vez a la semana), el discente podrá establecer si la misma le ha ayudado en su progreso.

Una de las características del e-portafolio es la posibilidad de enlazar casi todos los contenidos con fuentes en Internet. En una clase de lengua, se espera que la mayoría de estos enlaces procedan de fuentes nativas del idioma, con lo cual el estudiante estará en contacto constante con materiales auténticos. Estos servirán no solamente para que aprendan nuevo vocabulario, sino también como andamiaje para nuevas construcciones lingüísticas.

El tercer aspecto, altamente relacionado con los enlaces, es el intercambio de recursos y conocimientos entre los estudiantes, así como con el profesor. Debido a la cantidad de información y recursos que hay en Internet, es casi imposible conocerlos todos. Al estimular la divulgación de herramientas que puedan ser útiles para aprender una lengua acompañada de su debida opinión, todos los participantes pueden aprender e incluso el profesor puede utilizar alguna de ellas para el desarrollo de la clase. Del mismo modo, un recurso recomendado por un compañero puede ser más motivador para el alumnado.

²⁵ Sugerimos las cuatro destrezas, pero en el caso de cursos específicos es posible centrarse solamente en una.

Por último, desde nuestra perspectiva, la reflexión es uno de los grandes beneficios del e-portafolio en la enseñanza de lenguas, porque al reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, el alumno podrá detectar los puntos que puede desarrollar y, aunque tarde en hacerlo o no lo consiga, será consciente de dicho aspecto y prestará más atención. Además, la reflexión les proporciona la oportunidad de ser autocríticos y responsables de su aprendizaje.

Aparte de lo antes mencionado, Yurdabakan y Erdogan (2009) afirman que los aspectos positivos del portafolio en la enseñanza de LE pueden resumirse como se indica a continuación:

positive reactions of both teachers and students toward portfolios; (...) improvement of students' writing skills and positive changes in students' study habits; improvement in students' (...) critical thinking skills, problem solving strategies, and self-evaluation abilities; and evidence towards portfolios role in improving communication among students, teachers, administrators, and parents (p. 528).

A lo anterior podemos sumar las conclusiones acerca de las ventajas del uso de portafolios realizada por Delmastro (2005b). De la lista elaborada por la autora, destacan las siguientes:

- Orienta el desarrollo de estrategias metacognitivas.
- Incorpora a los estudiantes en la selección de materiales y temas de interés para la clase.
- Facilita el trabajo de organización y sistematización del material
- Permite a los estudiantes menos aventajados una mayor exposición al *input* y producción lingüística que se genera a través de las opiniones, la interacción, etc.
- Permite a los estudiantes más aventajados la inclusión de trabajo extra.
- Facilita la evaluación del rendimiento del estudiante en distintos ámbitos del aprendizaje de la lengua extranjera.

A pesar de los distintos estudios realizados con portafolios en la enseñanza de lenguas, no hemos encontrado en la literatura fundamentación teórica específica sobre cómo se debe aplicar o desarrollar el portafolio en este ámbito; en relación con el e-portafolio, la laguna es todavía mayor. Por ese motivo, consideramos más pertinente presentar investigaciones realizadas por autores de varios países con objetivos distintos utilizando el portafolio tradicional. De este modo esperamos, en primer lugar,

mostrar diferentes estilos de aplicación para observar el más adecuado. Por último, sacar y adaptar de la práctica nuestra propia teoría para el desarrollo del e-portafolio en las clases de lenguas.

3.4.1 *Estudios realizados sobre portafolios en la enseñanza de lenguas*

De los estudios que hemos podido consultar, por motivos de espacio, expondremos aquí únicamente cinco que por sus objetivos nos parecieron arrojar más luz para el desarrollo de una investigación en la clase de lengua. A fin de establecer nuestra teoría a partir de estos estudios, describiremos las experiencias de los autores y cerraremos este apartado con nuestras inferencias sobre cómo se podría utilizar el e-portafolio en la enseñanza de lenguas.

3.4.1.1 *El efecto del portafolio en comprensión auditiva, lectura y expresión escrita*

Yurdabakan y Erdoban (2009) realizaron un estudio con 44 estudiantes de inglés con el objetivo de descubrir los efectos de la evaluación por medio de portafolios en las habilidades de comprensión auditiva, lectura y expresión escrita, así como analizar la opinión de los alumnos sobre este método. Los participantes presentaban el mismo promedio de notas, así que se dividió el grupo en «experimental» y «control». Al inicio de la investigación se aplicó un Pretest a todos los participantes y doce semanas después, al final del estudio, un Posttest. Para el grupo experimental, el último test, además de las preguntas, incluía un cuestionario en el que deberían dar su opinión sobre la evaluación por medio del portafolio.

Las clases del grupo experimental se llevaron a cabo en diferentes etapas. En la primera, denominada *objetivo del portafolio*, se explicaron los conceptos de portafolio, sus características, cómo desarrollarlo, modelos y el propósito de un portafolio. En la segunda etapa, *identificación de los objetivos instruccionales*, se aclararon los objetivos educativos del uso del portafolio, se comunicó a los estudiantes que su portafolio debería abarcar las cuatro habilidades en inglés y que deberían proponerse un objetivo personal con la creación del material. En esta etapa, se pidió que cada participante tuviera en cuenta sus limitaciones en cada una de las habilidades y qué actividades les gustaría realizar para mejorarlas. En la siguiente, se debatió con los participantes cómo seleccionar los trabajos que deberían constituir el portafolio, así como los criterios de evaluación. A partir de esa discusión se elaboró

una hoja con pautas sobre el portafolio, que se colgó a la vista de todos los participantes.

En la cuarta etapa, se explicaron los propósitos de la creación de rúbricas de evaluación y entre todos decidieron las que se utilizarían durante el proceso. En la quinta etapa se dio a los estudiantes la posibilidad de autoevaluarse a través de sus redacciones. Para ello, se les pidió que explicaran cómo habían puntuado cada composición escrita. A petición de los alumnos, en la sexta parte se hizo un resumen sobre el portafolio y sus características. Durante la fase siguiente se explicó la importancia de la reflexión y cada alumno recibió un modelo de reflexiones para que observaran los puntos positivos y negativos de éstas. Posteriormente, se les pidió que hicieran una reflexión sobre sus producciones de esa semana. El objetivo era que en la octava etapa se leyesen y evaluaran dichas producciones. La última sesión se dedicó a la elaboración de la redacción introductoria del portafolio, que debería incluir los propósitos del portafolio, los criterios de evaluación, los desafíos de su creación, si se habían alcanzado sus objetivos y las razones por las cuales había sido posible alcanzarlos o no.

Los resultados mostraron que en las habilidades de expresión escrita y comprensión auditiva no hubo diferencia significativa entre ambos grupos. Sin embargo, se observó una gran diferencia en sus composiciones escritas. En cuanto al segundo objetivo (el análisis de la opinión de los alumnos sobre el portafolio), la mayoría lo consideró un método de evaluación justo y más realista que el método tradicional. Además, los estudiantes afirmaron que el portafolio aumentaba el grado de responsabilidad del aprendizaje.

3.4.1.2 El efecto del portafolio en la expresión oral

En el estudio desarrollado por Huang y Hung (2010), el objetivo fue analizar durante seis meses los efectos del uso de e-portafolio en la expresión oral de estudiantes taiwaneses, concretamente en tres elementos, a saber: cantidad de palabras, riqueza léxica y complejidad sintáctica. Asimismo, se recopiló la opinión de los participantes sobre la influencia del material en su destreza oral. Formaron parte de la investigación 30 estudiantes universitarios matriculados en la clase de conversación de inglés, con una edad comprendida entre 20 y 25 años. El grupo se dividió aleatoriamente en dos grupos, denominados «control» y «e-portafolio» (de ahora en adelante «experimental»). Todos realizaron un Pretest y un Posttest. En cada uno, los

estudiantes escuchaban una grabación para posteriormente dar su opinión sobre la universidad en la que estaban matriculados y los malos hábitos asociados a la copia, respectivamente. La opinión debía grabarse y enviarse al instructor; el tiempo total era de 10 minutos. Además, el grupo e-portafolio contestó a un cuestionario escrito sobre el e-portafolio.

Durante el semestre, el contenido estudiado por todos los participantes fue el mismo, la gran diferencia radicaba en el uso del e-portafolio. Los estudiantes del grupo de control grababan sus opiniones en un cd y cada semana lo enviaban para la aprobación del profesor. En cambio, el grupo experimental creó un blog, que se utilizó como e-portafolio. Las grabaciones realizadas por este grupo se subían al blog para que las evaluara el profesor. Cada dos grabaciones, los estudiantes del grupo experimental deberían visitar el e-portafolio de tres compañeros y hacerles una reflexión sobre sus puntos negativos y positivos. A la mitad del semestre y al final, dichos alumnos deberían hacer una grabación con sus reflexiones sobre su progreso en expresión oral, así como del uso del e-portafolio. Asimismo, se animó a los estudiantes a incluir en sus e-portafolios elementos auditivos que les interesaran, como música, podcast, vídeo, otros tipos de grabaciones, etc. Al final del semestre, el grupo de control había realizado cinco grabaciones mientras que el experimental añadía a esto dos reflexiones, seis *feedbacks* y los elementos auditivos optativos.

Los resultados mostraron que el grupo experimental presentaba una media de palabras muy superior a la del otro grupo, indicando que el uso de portafolios electrónicos ayudaba sustancialmente en el incremento del número de palabras en la expresión oral. En cuanto a la riqueza léxica, se utilizó el sistema TTR (Type/Token Ratio) para determinarla. Se observó una diferencia muy significativa en la producción de ambos grupos: el experimental demostró una riqueza léxica superior, revelando que el uso de e-portafolios estimulaba el uso de un vocabulario más diversificado. En cambio, en el último elemento de complejidad sintáctica, el rendimiento del grupo experimental fue inferior al del grupo de control, aunque no fuese estadísticamente significativo. Los autores sugieren que esta diferencia puede ser el resultado del poco énfasis dado durante las clases a las discusiones sobre estructuras fraseológicas.

En lo que concierne al cuestionario realizado por el grupo experimental, los resultados fueron muy positivos. La mayoría de los estudiantes informó que el portafolio era una buena herramienta auxiliar en su organización y que les beneficiaría

en futuras clases. Además, casi un 80 % consideró que el e-portafolio les motivó a estar más involucrados en la reflexión de su propio aprendizaje y les convertiría en estudiantes más independientes en el futuro. Del mismo modo, para muchos el portafolio sirvió como una excelente herramienta para revisar sus composiciones orales y rehacerlas cuando fuese necesario.

3.4.1.3 El portafolio desde la perspectiva docente

Partiendo de una visión más cualitativa, Delmastro (2005b) nos ofrece la perspectiva del docente sobre la experiencia en relación con el uso del portafolio. La investigación se realizó con estudiantes universitarios de un curso intensivo de inglés. Su objetivo era describir cómo se percibía esta estrategia de trabajo/evaluación desde la perspectiva del docente involucrado en el proceso, así como orientar el uso y aplicación del portafolio en cursos de lenguas extranjeras. Los resultados del segundo objetivo se presentaron brevemente a lo largo de este capítulo a través de la exposición de la opinión de la autora, por lo que nos centraremos ahora en presentar los resultados del primero.

Formaron parte del estudio 23 alumnos de una clase para el desarrollo de las cuatro destrezas. Durante el período de la investigación, se preparó a los alumnos para la utilización del portafolio a través de la realización de actividades, carteleras informativas y una guía con explicaciones acerca de qué tipo de trabajos deberían incluirse en el portafolio²⁶. La docente mantuvo durante todo el proceso un diario de notas donde apuntaba sus reflexiones y controlaba las actividades realizadas. Se realizó una entrevista individual de seguimiento a mediados y al final del semestre para acompañar la evolución y aclarar dudas que pudieran tener los estudiantes sobre el portafolio. Al finalizar el curso, los alumnos realizaron una presentación de su portafolio y la profesora pudo recoger así algunos elementos de la visión de los mismos sobre el uso de portafolios.

Los resultados obtenidos revelaron que la mayoría de los estudiantes se limitó a la selección y organización de los contenidos como si se tratara de un archivo de trabajo. Las reflexiones acerca de los trabajos eran escasas y superficiales, demostrando más preocupación por el contenido del texto que por el proceso de aprendizaje. Asimismo, se observó una falta de preocupación por la reescritura como

²⁶ La autora no indica cuáles eran las directrices ni los materiales.

actividad que permite la corrección de elementos del lenguaje y reflexión sobre los aprendizajes que se promueven con este proceso. En cuanto a la realización de las entrevistas, de acuerdo con la experiencia de la autora, éstas no fueron suficientes porque tras la primera entrevista los alumnos no trabajaron en los portafolios, dejando para la semana previa a la entrevista definitiva su preparación final. De esa manera, se constató que los trabajos presentados en la primera entrevista estaban mejor elaborados que los posteriores, que en algunos casos estaban incompletos.

A pesar de las observaciones anteriores, la docente relató que el uso del portafolio fue altamente productivo, permitiendo la realización de una evaluación holística e integradora, diferenciando así a los alumnos más esforzados y dedicados. Además, durante la elaboración del portafolio los estudiantes tuvieron más contacto con materiales auténticos y estructuras lingüísticas que les sirvieron de andamiajes. Los resultados revelan que el material promovió la organización y la revisión de contenidos. Según la perspectiva de los estudiantes, el uso del portafolio fue importante en su proceso de aprendizaje y, aunque exigiera mucho tiempo, les había gustado la experiencia.

3.4.1.4 El impacto del portafolio en la expresión escrita y sus subdestrezas

Ghoorchaei, Tavakoli y Nejad Ansari (2010) realizaron un estudio con 61 estudiantes universitarios iraníes de inglés. Su primer objetivo era estudiar el impacto de la evaluación por portafolio en la habilidad de expresión escrita y sus subdestrezas, a saber: *focus*, elaboración, organización, convención y vocabulario. El segundo objetivo, más cualitativo, era descubrir las percepciones de los alumnos sobre la experiencia de utilización de portafolios. A todos los participantes se les entregaron un Pretest y Postest escrito idénticos, donde deberían redactar un texto argumentativo. A partir del resultado del primero²⁷, se realizó la división de los participantes entre grupo de «control» y «experimental» (30 participantes).

En la primera clase con el grupo experimental, se les explicaron los objetivos y la elaboración del portafolio. Durante las clases subsiguientes, los estudiantes redactaron ensayos sobre diferentes temas elegidos por cada uno a lo largo del curso. Al elegir un tema, el estudiante presentaba el primer texto al profesor, quien hacía una corrección centrando sus comentarios en las subdestrezas anteriormente

²⁷ El autor no explicó cuáles fueron los criterios utilizados para la composición del grupo.

mencionadas con el objetivo de que los alumnos conocieran sus puntos débiles y fuertes. Al recibir la corrección en clase, cada participante debería autoevaluar su texto y los comentarios recibidos. Posteriormente, en parejas, evaluaban el texto del compañero. En casa, el estudiante debería reescribir el ensayo, teniendo en cuenta las observaciones recibidas en clase. Al terminar el curso, se realizaron cinco ensayos finales.

El grupo de control, por su parte, no debería llevar a cabo el proceso de reescritura. Únicamente se les explicó cómo se elaboraba un ensayo, sus características, etc. Durante el curso, cada estudiante redactó cinco ensayos sobre temas de su elección y estos se entregaron al profesor para su corrección.

Los resultados demuestran que los estudiantes del grupo experimental mejoraron sus habilidades de expresión escrita en comparación con el Pretest o el grupo de control. Sin embargo, la superioridad del grupo no se mantuvo en todas las subdestrezas. En la correspondiente a la convención, la diferencia entre los grupos experimental y de control no fue significativa, con lo cual únicamente se constató una mejora en las subdestrezas de *focus*, elaboración, organización y vocabulario.

Con respecto al segundo objetivo, relacionado con la perspectiva de los estudiantes sobre el material, los resultados se obtuvieron a través de una entrevista realizada con los cuatro participantes que presentaron la mayor y menor nota. Todos los estudiantes indicaron que el portafolio les auxilió en la evolución de su expresión escrita, mientras que cinco de ellos afirmaron que la subdestreza de la organización fue la más afectada por el uso del material. Del mismo modo, todos los alumnos revelaron que la subdestreza menos afectada fue la del vocabulario, debido al reducido tiempo del curso. Los entrevistados también comentaron la importancia de la reflexión en su aprendizaje. Algunos consideraron que a partir de las reflexiones realizadas pudieron darse cuenta de sus principales errores en inglés y descubrir sus puntos fuertes en expresión escrita.

3.4.1.5 El portafolio oral

El último estudio presentado en este capítulo fue realizado por Escobar a principios del año 2000 en su tesis doctoral. Su objetivo era estudiar la viabilidad y validez del portafolio oral, así como formular una propuesta de enseñanza-aprendizaje

de la lengua oral. Por las características de nuestra tesis, únicamente expondremos los resultados relacionados con el primer objetivo.

La investigación se realizó con 14 alumnos de inglés durante 15 clases del primer trimestre del curso. El portafolio estaba constituido por grabaciones de las tareas realizadas, sus respectivas reflexiones y una reflexión de toda la unidad. Para la investigación, la autora preparó una unidad didáctica titulada «I can speak English», que se organizaba en torno a seis tareas orales, dos de las cuales estaban precedidas de tareas escritas. Para la evaluación, se prepararon rúbricas que abarcaban desde la fluidez hasta la complejidad gramatical. Se redactó un cuestionario a fin de promover la autoevaluación y reflexión sobre el rendimiento individual y de un compañero de clase. Al final del curso, los estudiantes deberían escuchar sus seis tareas grabadas, así como las reflexiones y elegir las dos mejores. El material seleccionado debería ir acompañado de una redacción explicando las razones de su elección. Para facilitar este proceso se elaboraron cinco preguntas estimuladoras.

El análisis se realizó a partir de los datos procedentes de las grabaciones, así como de la introspección de la profesora y de los alumnos. Los resultados mostraron que la grabación proporcionaba al alumnado la certeza de que quedaría constancia de sus esfuerzos y sus logros, garantizando así que todos trabajaran según las normas establecidas. Igualmente, el portafolio permitió que la profesora tuviera un mejor conocimiento de los alumnos que en la clase pasaban desapercibidos. En el ámbito de los aspectos lingüísticos, se observó que a lo largo de las tareas los estudiantes se esforzaban en la utilización de una mayor variedad de estrategias para la negociación de significados. Del mismo modo, hubo un mayor esfuerzo por activar los conocimientos de lenguas adquiridos por diferentes medios. Por último se comprobó un creciente interés por parte de los aprendices por la corrección y exactitud de los enunciados. Al comparar la primera tarea del portafolio con la segunda, en algunos casos, el número de auto y heterorreparaciones se multiplicaba por cuatro. Aparte de las ventajas anteriores, el portafolio oral resultó ser una herramienta apropiada para la realización de una evaluación auténtica y permitió que la profesora dissociara el tiempo entre el rol docente durante las clases y evaluadora posteriormente.

A partir de los resultados, la autora afirma que mediante el portafolio oral fue posible hacer que los alumnos participaran en la regulación de sus aprendizajes. A pesar de que puede parecer que un portafolio oral exija más trabajo para el profesor,

la autora aclara que si está bien organizado, el docente no tiene la obligación de escuchar todas las grabaciones sino hacer un seguimiento del trabajo general que se lleva a cabo, escuchar a aquellos estudiantes de los que desea obtener más información y escuchar con más profundidad únicamente las tareas elegidas por éstos.

3.4.2 *¿Qué podemos inferir de los estudios sobre portafolios en la enseñanza de lenguas?*

Los estudios refuerzan diferentes aspectos mencionados a lo largo del capítulo, como los beneficios del portafolio, la importancia de explicar a los estudiantes desde el principio el uso del material para que no se sientan perdidos, etc. A ello añadiremos nuestras percepciones, a fin de extraer de la práctica nuestra propia teoría sobre la aplicación del e-portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En primer lugar, creemos que el **e-portafolio no debe ser el único método de evaluación**. Aunque, como hemos visto en las investigaciones, el e-portafolio tiene efectos positivos en la expresión escrita y oral, su alcance, sobretudo en esta, es limitado. Si se evalúa con diferentes rúbricas, un alumno que presente un buen nivel de lengua, pero que por cualquier razón no presente un e-portafolio completo, con enlaces, otros recursos y con poca reflexión, tendrá al final una nota que no representa su nivel de lengua real. Por lo tanto, defendemos que **el e-portafolio debe ser visto como un elemento del aula que se tendrá en cuenta en el proceso de evaluación**. Al percibir el e-portafolio como parte del desarrollo de la clase, el profesor podrá adaptarlo de acuerdo con las características del grupo. En casi todas las investigaciones, los alumnos indicaban que la elaboración del portafolio les exigía mucho tiempo. Si pensamos que la versión electrónica exige además cierta destreza informática, para algunos perfiles de estudiantes esto puede resultar en todavía más horas de dedicación. De ahí que, si el e-portafolio es considerado como uno de los elementos, el margen de adaptación es más amplio, permitiendo que el docente decida a partir de las habilidades tecnológicas del alumnado el peso del e-portafolio en la evaluación final y si se va a elaborar de forma individual, en parejas o en grupo. Creemos que, de esta forma, los alumnos con buen nivel lengua, pero que no quieran realizar un e-portafolio completo, recibirán la evaluación adecuada.

El siguiente punto importante se refiere a la reflexión. Sin tener una experiencia previa, reflexionar sobre su proceso de aprendizaje no es una tarea fácil. Además,

hacerlo en lengua extranjera puede convertirse en otro reto. Por esta razón, es importante que **se estimule el proceso de reflexión a través de preguntas, modelos de reflexiones y estructuras lingüísticas**. Al hacer la introducción sobre el e-portafolio, si los estudiantes nunca han desarrollado uno, mostrarles uno o dos modelos de reflexión les aclarará sus características. En este momento y a lo largo del proceso, el profesor puede trabajar con estructuras lingüísticas específicas, en el caso del español, el uso de subjuntivo después de expresiones como «no creo que», colocaciones con la palabra «objetivo», determinadas conjunciones y otras construcciones que normalmente aparecen en las reflexiones redactadas y que pueden servir de andamiaje para el alumno.

En los capítulos anteriores, hemos hablado en repetidas ocasiones sobre la importancia de que el estudiante sea responsable de su aprendizaje (1.3.6 y 2.9.2) y también sobre la motivación para el éxito de la enseñanza virtual (2.10). Dicho esto, consideramos que **el profesor debe visitar con frecuencia el e-portafolio, pero no diariamente**, dejando que los alumnos sigan así su propio ritmo y lo desarrollen con «cierta libertad». Es importante que se note la presencia del docente a través de comentarios en las entradas, si es un blog. Si los comentarios se realizan en las entradas que no son obligatorias o se refieren a los enlaces y partes extra del e-portafolio, podrán motivar más a los estudiantes a seguir progresando. En consonancia con lo anterior, **hacer una visita a los e-portafolios de los compañeros favorece la interacción entre los alumnos**. De ahí que el docente pueda usar algún comentario para reforzar esta interacción mencionando las similitudes o diferencias de los demás e-portafolios.

Actualmente, casi todas las herramientas para el desarrollo de e-portafolio son multilingües. Recomendar **que los alumnos utilicen dichas herramientas en el idioma extranjero** les proporciona contacto con vocabulario tecnológico que a lo mejor no se trata en clase, y por otra parte facilita el envío de las instrucciones. **Estas, así como tutoriales sobre problemas frecuentes, deben estar disponibles a través de una guía impresa o de un espacio en Internet donde los alumnos podrán solventar sus problemas**. Es importante que este material sea claro y se facilite en la lengua meta y, si necesario también en la lengua materna. Todo ello para que un problema técnico no sea un obstáculo y termine por desmotivar al alumno.

Para finalizar, creemos firmemente en la importancia del repaso de los trabajos y la posterior reflexión sobre este proceso. No obstante, debido a su demanda de tiempo, esta actividad puede ser ignorada por los alumnos. Por esta razón, **durante algunas clases se pueden reservar momentos específicos para el repaso del e-portafolio y la realización de la reflexión pertinente.** La redacción final de la reflexión puede realizarse después de la clase, pero es importante que los alumnos tengan preguntas que motiven a hacerla, que les inciten a pensar sobre sus objetivos de aprendizaje establecidos a la hora crear el e-portafolio, dificultades y los progresos.

CAPÍTULO 4 - OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo exponemos el objetivo general y los tres objetivos específicos que guían nuestra investigación, así como las preguntas de investigación asociadas a ellos.

En los capítulos anteriores hemos descrito los tres pilares teóricos que rigen nuestra investigación. De ellos se desprenden algunas ideas compartidas actualmente en el ámbito educativo, como la importancia de ofrecer clases y materiales que estén basados en las necesidades e intereses de los estudiantes, que fomenten su autonomía y su responsabilidad. Por lo tanto, no se aboga en ningún momento por la exclusión absoluta de otras metodologías, sino por una integración de las más adecuadas para el público meta.

Asimismo, se han planteado distintas cuestiones que se deben tener en cuenta en el ámbito de la enseñanza virtual, de las cuales creemos que tres son fundamentales para el desarrollo de nuestro trabajo. La primera está relacionada con la falsa concepción de que todos los alumnos tendrán éxito al realizar un curso virtual.

De acuerdo con diferentes autores (Parker, 1999; Carr, 2000; Flood, 2002; Dagger y Wade, 2004), todavía hay un gran número de abandonos en la enseñanza virtual provocados por diferentes factores, especialmente por dicha creencia. En segundo lugar, pese al desarrollo de investigaciones sobre el tema, de acuerdo con White (2006) hay pocas investigaciones sobre enseñanza virtual de lenguas que traten las perspectivas pedagógicas, dado que la mayoría son descriptivas o de definición de tecnologías. Por último, al explorar la bibliografía sobre el tema del e-portafolio en la clase de lenguas, hemos constatado que por su carácter novedoso apenas existen investigaciones y fundamentación teórica específica sobre cómo debe aplicarse o desarrollarse.

Finalmente, partiendo del enfoque constructivista expuesto en el [primer capítulo](#) y también de los diferentes modelos de elaboración de materiales para clases virtuales descritos en el [tercero](#), consideramos que es fundamental conocer el perfil del público a la hora de crear un programa educativo. Pese a que haya publicaciones sobre los errores frecuentes de estudiantes belgas, no se ha encontrado ningún tipo de material que trate sobre las necesidades específicas de alumnos que hayan realizado la carrera de lenguas y que se estén formando para dar clases de ELE.

De estos presupuestos y lagunas es de donde emerge la necesidad de nuestra investigación, que se propone como **objetivo general la observación del impacto de las e-tutorías y el e-portafolio en el nivel de español de los participantes del estudio, futuros profesores de ELE**. A partir de las conclusiones resultantes, se podrán identificar las dificultades en lengua española del grupo de estudiantes seleccionado, así como realizar aportaciones al área de la enseñanza virtual de lenguas y sobre el uso de e-portafolios. Este objetivo general se concreta en tres objetivos específicos, para cada uno de los cuales se formulan a continuación las correspondientes preguntas de investigación, que servirán de guía para el análisis y discusión de los resultados.

4.1 *Objetivo 1: Identificación de errores*

Identificar los errores cometidos en español por los estudiantes de postgrado belgas, futuros profesores de ELE, que participan de la investigación.

Desde hace años, se reconoce la importancia de los errores en el proceso de aprendizaje de lenguas. En nuestra investigación, estableceremos los errores más

comunes y los clasificaremos en categorías, que permitirán así conocer en mayor grado la frecuencia de cada tipología. Asimismo, será posible observar el impacto de otras variables, como la estancia en país hispanico, en los errores cometidos. Este objetivo se asocia a las preguntas de investigación indicadas a continuación.

4.1.1 Identificación de errores - Preguntas de investigación

- a) ¿Los participantes que vivieron en países hispanicos cometen menos errores?
- b) ¿La cantidad y tipología de los errores cometidos en el Pretest son las mismas que en el Posttest para el Grupo A y B, así como en sus respectivos grupos experimental y de control?
- c) ¿La tipología de los errores presentados en expresión oral es la misma que en expresión escrita para el Grupo A y B, así como en sus respectivos grupos experimental y de control?
- d) ¿Cuáles son los errores más frecuentes de este grupo de estudiantes?

4.2 Objetivo 2: Diseño, aplicación y evaluación de las tutorías y el e-portafolio

Diseñar, aplicar y evaluar un conjunto de tutorías virtuales y un modelo de e-portafolio para el tratamiento de las principales carencias lingüísticas detectadas en los participantes.

La identificación de los errores nos permitirá establecer los principales temas que se deberán tratar durante las e-tutorías. Sin embargo, la heterogeneidad del grupo definirá cómo se van a trabajar y aplicar estos temas en las tutorías impartidas en grupo y en los encuentros individuales. Para delimitar los cambios que se podrán realizar, serán fundamentales las distintas aportaciones presentadas en el [capítulo 2](#) sobre el diseño de las clases virtuales, el fomento de la participación en entornos virtuales y la realización de la evaluación. A respecto del e-portafolio, al tratarse de un material auxiliar durante las clases virtuales es necesario crear, con base en las investigaciones expuestas en el [capítulo 3](#), un modelo que se adecue a las necesidades de la investigación y de los sujetos. La consecución de este objetivo se asocia a las preguntas de investigación descritas a continuación.

4.2.1 Diseño, aplicación y evaluación de las tutorías y el e-portafolio – Preguntas de investigación

- a) ¿El modelo de e-tutoría propuesto es adecuado para las necesidades de los estudiantes?
- b) ¿En el e-portafolio realizado por los participantes hay colaboración entre los demás participantes en las tutorías?
- c) ¿Durante el período de utilización del e-portafolio los estudiantes han agregado otras actividades o elementos optativos relacionadas con su aprendizaje de español, además de los obligatorios?
- d) ¿En el portafolio electrónico aparecen con más frecuencia reflexiones descriptivas, reflexivas o mixtas?

4.3 Objetivo 3: Efectos de la tutoría virtual y el e-portafolio

Estudiar los efectos de las tutorías virtuales y del uso del e-portafolio en las destrezas de expresión oral y escrita en el español de los participantes.

A pesar de que el impacto de las e-tutorías y e-portafolio se podrá comprobar en las cuatro destrezas, acotamos el estudio centrándonos en las habilidades activas de expresión oral y escrita por tratarse de aspectos que los estudiantes indican querer perfeccionar. Esta comprobación implica, en un primer momento, observar estas destrezas sin disociarlas de los elementos que las caracterizan, como la coherencia, la fluidez y otros. En segundo lugar, observar la participación de los alumnos en los temas propuestos durante las tutorías, así como su frecuencia. Por último, como hemos mencionado en el apartado 2.10, tener presente el aspecto motivacional de los sujetos de la investigación. A continuación, exponemos las preguntas que se han concretado a partir de este objetivo.

4.3.1 Efectos de la tutoría virtual y el e-portafolio – Preguntas de investigación

- a) ¿En el Posttest, el rendimiento de los alumnos que participaron en la mayoría de los temas de las tutorías es superior a los que no lo hicieron?
- b) Y, de manera más específica: ¿la participación en las tutorías virtuales ha afectado positivamente a las destrezas orales de los participantes?
- c) ¿Existe una relación entre la tipología de reflexión del e-portafolio y la cantidad de errores en expresión escrita del Posttest?

Los objetivos y preguntas de investigación expuestos en este capítulo nos orientaron durante el proceso de estructuración de nuestra metodología, la realización de la investigación y el análisis de los resultados. En los próximos capítulos explicaremos la primera, así como el perfil de nuestros participantes.

CAPÍTULO 5 – METODOLOGÍA

En este capítulo presentamos la metodología utilizada para desarrollar nuestra investigación y lograr los objetivos propuestos.

5.1 Características de la investigación

Nuestra propuesta de investigación se enmarca en el ámbito de los estudios cuasiexperimentales. Estos son una variación de la investigación experimental por no presentar todas sus propiedades. El diseño experimental suele contar con dos grupos, es decir: el experimental y el de control, ambos seleccionados de manera aleatoria, con una aplicación de un tratamiento en el primero y observaciones y/o mediciones antes y después del tratamiento. Por otra parte, una investigación cuasiexperimental «puede presentar casos donde la selección del grupo no es aleatoria; otros donde no hay un grupo de control y otros donde no se dan ninguna de las condiciones» (Lerma González, 2007: 70).

Por el tipo de exploración que se hará en el estudio usaremos tres instrumentos para la recogida de datos, a saber: tests, tutorías virtuales y e-portafolio. El primero, lo usaremos para el estudio cuantitativo, mientras que los dos últimos para el análisis cualitativo. En las próximas páginas, presentaremos el perfil de los participantes y la

división de los grupos; seguido de una explicación sobre los métodos para la recogida de datos y por último, cómo se realizará el análisis de los datos.

5.1 Participantes

Los participantes de esta investigación presentan características muy particulares dado que viven en un país trilingüe (neerlandés-francés-alemán), dominan también el inglés y aunque estudiaron la lengua española en sus carreras, gran parte no parece haber alcanzado el nivel lingüístico y pragmático esperado para un profesor de ELE. Para conocer las necesidades reales de un grupo con estos rasgos y perfilar una metodología de investigación adecuada, decidimos formar un grupo piloto compuesto por los 25 estudiantes del curso académico de 2009 del máster para profesores de lenguas (SLO: Specifieke Lerarenopleiding) de la KU Leuven.

De manera que, en toda la investigación, participaron un total de 75 estudiantes de dicho máster, durante los cursos 2009-10 (Grupo Piloto), 2010-11 (Grupo A) y 2011-12 (Grupo B). La edad media de los participantes era de 22 años. Todos ellos estudiaron en sus carreras otra lengua además del español y no tenían clases específicas de lengua española en el máster, aunque la asignatura «Didáctica del Español» se impartía en castellano. A continuación, describiremos el perfil del Grupo A y del Grupo B.

5.1.1 Grupo A (*Experimental A y Control A*)

Durante el curso de 2010-11, 29 alumnos participaron de nuestro estudio, todos hablantes nativos de neerlandés y cuatro de ellos del género masculino. El 41 % (12) de los participantes afirmó usar la lengua española con amigos. No obstante, únicamente once alumnos habían vivido en algún país hispanico por una temporada superior a cinco meses; de éstos ocho habían vuelto hace más de dos años. Tres alumnos informaron que durante el tiempo de estancia en el entorno hispanohablante apenas habían hablado español.

Preguntamos a los participantes si realizaron alguna actividad para mejorar su nivel de español durante la formación del SLO, a parte de las e-tutorías. Una alumna afirmó que había tenido clases de español y 19 aseguraron haber mantenido conversaciones con amigos en este idioma.

Durante la realización del Pretest se entregaba a todos los estudiantes un folleto explicativo sobre las tutorías virtuales. Posteriormente, se les enviaba por correo electrónico el resultado general de Pretest, indicándoles los temas en los que

habían cometido errores y solicitábamos que nos indicaran si tenían interés en formar parte de las tutorías. Pese a que no se tratara de una actividad obligatoria, 16 personas decidieron inscribirse en las e-tutorías, formando así el Experimental A (ExpA). De estos, seis declararon haber vivido en países hispanohablantes entre 4 y 10 meses, aunque la mayoría había vuelto hacía más de 2 años.

Las tutorías se realizaron durante siete meses, respetando las vacaciones y el período de exámenes de los estudiantes, así que contabilizamos alrededor de 130 días de clase. Se realizaron siete sesiones de e-tutorías orales además de los nueve temas programados para la parte escrita. Sin embargo, al final de las tutorías, solamente once estudiantes las habían concluido dado que a partir de febrero de 2011 –en la unidad 6– cinco estudiantes dejaron de participar, alegando que no tenían tiempo disponible porque empezarían a realizar las prácticas. Durante las e-tutorías no todos los estudiantes llevaron a cabo todas las actividades, por este motivo les distribuimos en cuatro subgrupos²⁸ de acuerdo con su participación, como se puede ver en la Tabla 11. Usaremos esta división únicamente a la hora de comparar el resultado entre los participantes del grupo experimental en el Posttest o cuando creamos que las diferencias son relevantes.

% de participación en las tutorías	Subgrupo	Participantes
0-20	ExpA1	0
21-50	ExpA2	8
51-74	ExpA3	2
75-100	ExpA4	6

Tabla 11: Características de los subgrupos del Grupo Experimental A.

En cuanto al Grupo de Control (CtrA), de los 13 participantes, cinco habían vivido en países hispánicos por un período de entre 4 y 10 meses, tres de ellos habían vuelto hacía más de dos años y dos menos de un mes. Asimismo, tres de los trece participantes de este grupo declararon no haber realizado ninguna actividad para perfeccionar su español durante el período de las tutorías.

5.1.2 Grupo B (Experimental B y Control B)

El segundo grupo de nuestra investigación está formado por 21 participantes, de los cuales dos son de género masculino y solamente un integrante no tiene como lengua materna el neerlandés sino el francés. Casi la mitad de los alumnos (10) reveló no tener contacto con la lengua española fuera del contexto de clase. Por otro lado,

²⁸ Para la división, sumamos las sesiones orales y escritas y calculamos el porcentaje de participación.

nueve personas declararon haber vivido en país hispanico entre 5 y 18 meses, tiempo durante el cual la mayoría utilizaba siempre el castellano para comunicarse. Cuando se les preguntó si realizaron alguna actividad para mejorar su dominio del español a parte de las e-tutorías, dos estudiantes revelaron que habían asistido a clases.

Formaron parte del Grupo Experimental B (ExpB) 13 estudiantes seleccionados de la misma manera que el grupo ExpA. Entre los participantes, cinco habían vivido en país hispanico y habían vuelto hacía entre 5 meses y 2 años. Las e-tutorías se desarrollaron a lo largo de 140 días y se dividieron en siete sesiones de tutoría oral y diez sesiones de tutoría escrita²⁹. Puesto que no todos los estudiantes participaron activamente de los temas y, específicamente, ocho decidieron no seguir por falta de tiempo, los distribuimos, como el grupo A, en cuatro subgrupos, como se presenta en la tabla siguiente.

% de participación en las tutorías	Subgrupo	Participantes
0-20	ExpB1	2
21-50	ExpB2	3
51-74	ExpB3	3
75-100	ExpB4	5

Tabla 12: Características de los subgrupos del Grupo Experimental B

En cuanto a los participantes del (CtrB), de los ocho componentes la mitad había vivido en país de lengua española de 5 a 18 meses y había vuelto hacía alrededor de 18 meses. Solamente dos participantes de este grupo afirmaron no tener contacto con el español fuera del contexto de clase. Los demás hablaban español con sus parejas o amigos. Además de los momentos de conversación, nadie en el grupo realizó otras actividades para perfeccionar sus destrezas en español.

DATOS GENERALES DE LOS PARTICIPANTES				
Grupo (año)		Participantes	Part. con estancia en país hispanico	Período de tutorías
Grupo A (2010-2011)	ExpA	16	6	De octubre a abril (130 días)
	CtrA	13	5	N/A
Grupo B (2011-2012)	ExpB	13	5	De octubre a abril (140 días)
	CtrB	8	4	N/A

Tabla 13: Datos generales de los participantes.

²⁹ En la e-tutoría asíncrona se trataron los nueve temas indicados, sin embargo, los dividimos en diez sesiones.

5.2 Métodos para la recogida de datos

Para la recogida de datos, empleamos tres instrumentos, a saber: tests, tutorías virtuales y e-portafolio y los describiremos en los apartados a continuación.

5.2.1 Test

El test se divide en Pretest y Posttest (Anexos), en ambos casos escrito y oral. El objetivo es verificar a través de sus resultados si las tutorías virtuales y el e-portafolio ayudan a mejorar las destrezas de expresión oral y escrita de los participantes. Además, el resultado del Pretest sirve como base para las propuestas de actividades realizadas en las tutorías y el e-portafolio.

El test escrito se compone de tres secciones, a saber: gramática, vocabulario y expresión escrita. En las dos primeras, constan 25 preguntas cada una y la parte de expresión escrita consiste en una propuesta de redacción. El tiempo total previsto para su realización es de 1 hora y 50 minutos. Por otro lado, el test oral, que puede ser aplicado antes o después del test escrito y para el que se prevé una duración media de 30 minutos, está dividido en dos partes: una en la cual se mantiene una breve entrevista individual con cada participante y la segunda donde dos estudiantes interactúan sin intervención de la entrevistadora. Los resultados del Pretest sirven para constatar el nivel de español de los participantes y preparar las tutorías virtuales. Por otro lado, el Posttest permite, entre otras cosas, comprobar la incidencia de las tutorías.

Para recoger datos sobre el perfil de los participantes, se presenta un breve cuestionario junto con el test escrito. En el Pretest, las preguntas abarcan datos generales como la edad, lengua materna, años de estudio de español, tiempo de estancia en países hispanicos y uso del español fuera de contexto de clase. Mientras, en el Posttest, las preguntas versan sobre el contacto que los participantes tuvieron con la lengua española durante el período de la investigación, la opinión de los participantes sobre las tutorías virtuales sobre estas, así como la influencia que han tenido en el aprendizaje del español de cada uno.

A continuación detallamos cómo se elaboró cada parte del Pretest y del Posttest.

5.2.1.1 Elaboración del Pretest y Posttest escrito

Gramática

De acuerdo con los criterios del SLO, los alumnos deberían tener un nivel entre el B2 y C1 de español. Por este motivo, para elaborar la sección de gramática del Pretest y Postest consultamos el Plan Curricular del Instituto Cervantes a fin de verificar cuáles eran las destrezas necesarias de un hablante extranjero de dichos grupos. Posteriormente, investigamos en la bibliografía especializada³⁰ las principales dificultades que suele plantear el español a los alumnos neerlandófonos. Partiendo de dicha base teórica, elaboramos 19 ítems de selección múltiple tanto para el Pretest como para el Postest. Ambos fueron contestados por el Grupo Piloto descrito anteriormente en octubre de 2009 y mayo de 2010. A raíz de los resultados y del feedback del Grupo Piloto, concretamos finalmente los 25 ítems que estarían en los dos tests. Pese a que todas las preguntas y alternativas en ambos tests son iguales, en el Postest cambiamos su posición. En la Tabla 14 exponemos los temas que se trataron en la sección de gramática, así como el orden del ítem de cada uno en el Pretest y Postest.

TEMAS Y PREGUNTAS DEL PRETEST Y POSTEST - GRAMÁTICA			
Tema	Subtema	Posición del ítem Pretest	Posición del ítem Postest
Indicativo versus Subjuntivo	Presente	23	22
		4	1
	Pretéritos	14	6
		22	5
	Pluscuamperfecto del subjuntivo Vs. Futuro perfecto del indicativo	13	15
		17	17
Modo indicativo	Pretéritos	20	2
		1	10
Preposiciones	Por/Para	16	8
		2	4
	Todas las demás	10	9
		12	24
Pronombres objeto	Un pronombre	18	20
		5	13
	Dos pronombres	7	23
		9	3
Conectores		15	11
		25	18

³⁰ Consultamos el libro: Buyse, K., N. Delbecque y D. Speelman (2009). *Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos*. Averbode/Madrid: Averbode/Edelsa, así como el artículo: Ibáñez Morena, A. y Wilde, J. (2009) «Tipos de errores en el habla de alumnos flamencos en el aprendizaje de ELE». *Revista Mosaico*, p.19-23.

TEMAS Y PREGUNTAS DEL PRETEST Y POSTEST - GRAMÁTICA			
Tema	Subtema	Posición del ítem Pretest	Posición del ítem Postest
Uso de se acompañado de pronombre objeto.		3	25
		24	16
Verbos como <i>gustar</i>		8	14
Diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i>		6	21
		21	7
Pronombres relativos		19	12
		11	19

Tabla 14: Temas y preguntas del Pretest y Postest (gramática)

Vocabulario

La sección de vocabulario se compone también de 25 ítems, idénticos en ambos test. La diferencia entre ambos, como se aprecia en la Tabla 15, es su posición en el Postest. Para la elaboración de los ítems, utilizamos preguntas del DELE Superior de años anteriores, propuestas de libros de vocabulario para estudiantes intermedios y avanzados³¹, además de errores léxicos cometidos con frecuencia por los estudiantes del Grupo Piloto. Los ítems finales versan sobre los siguientes temas:

TEMAS Y PREGUNTAS DEL PRETEST Y POSTEST - VOCABULARIO		
Temas	Ítem Pretest	Ítem Postest
Sinónimos	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 46	26, 29, 34, 35, 36, 28, 38, 31, 37, 30, 27, 32, 33, 48
Antónimos	47, 48, 49, 50	49, 47, 46, 45
Contrastes	39, 43, 40, 41, 42, 44	39, 41, 44, 42, 43, 40
Género	45	50

Tabla 15: Temas y preguntas del Pretest y Postest (vocabulario)

Expresión escrita

En la sección de expresión escrita, los participantes debían escribir un artículo de opinión de entre 300 y 350 palabras. Para animarlos, nos decidimos por una propuesta de redacción que los motivara y que fuera cercana a su realidad. Les

³¹ En cuanto a los libros, utilizamos sobre todo las propuestas de ejercicios de Martínez Menéndez, P. (2005). *Ejercicios de léxico. Nivel avanzado* Madrid: Anaya e Ídem (2001) *Ejercicios de léxico. Niveles inicial e intermedio*. Madrid: Anaya

pedimos que redactaran un texto sobre qué esperaban los profesores de español LE de sus alumnos. De esa manera, podrían utilizar sus experiencias como alumnos de español y también como futuros profesores.

5.2.1.2 Elaboración del Pretest y Posttest oral

Para la planificación y elaboración del test oral partimos de los elementos comunicativos que propone el Marco Común de Referencia Europeo para los niveles B2 y C1. Tanto el Pretest como el Posttest están compuestos por dos partes. En la primera, se mantiene una breve entrevista con cada participante. En el Pretest, le pedimos que hablara sobre sí mismo, sobre los motivos que le hicieron estudiar el máster, su estancia en países hispanicos, etc. Por otro lado, en el Posttest los alumnos comentaron las tutorías virtuales, sus prácticas, el desarrollo de la formación y las actividades realizadas para mejorar su nivel de español.

En lo que concierne a la segunda parte, similar en el Pretest y Posttest, dos participantes interactuaban juntos, dando sus opiniones sobre un tema anteriormente seleccionado (Anexo II – Pretest y Posttest Oral) y proponiendo preguntas que debería contestar su interlocutor. Para la elección del tema, nos decantamos por asuntos actuales o que se relacionaran con la práctica docente, que sus palabras clave se presentaran en manuales de nivel básico o intermedio de ELE y que hubiera recibido un buen *feedback* del Grupo Piloto. A partir de estos criterios, llegamos a los siguientes temas:

1. ¿Será el ordenador capaz de sustituir al profesor?
2. La familia del siglo XXI
3. Piratería en Internet
4. La televisión y la sociedad

Cada pareja de alumnos recibió un tema escogido aleatoriamente por la investigadora. Para activar sus conocimientos previos, todos pudieron leer durante cinco minutos un pequeño texto sobre el asunto que se iba a debatir. Al terminar la lectura, el estudiante A exponía su opinión durante al menos tres minutos, posteriormente el estudiante B le hacía tres preguntas sobre lo que había opinado y el estudiante A se las contestaba. Después cambiaban los roles de entrevistador y entrevistado. Como se puede observar en el siguiente esquema, ambos participantes deberían opinar y preguntar:

00:00: Entrevista con estudiante A / Lectura del texto por el estudiante B

00:06: Entrevista con estudiante B / Lectura del texto por el estudiante A

00:12: El estudiante A opina sobre el tema

00:15: El estudiante B le hace tres preguntas

00:18: El estudiante A le contesta

00:21: El estudiante B opina sobre el tema

00:24: El estudiante A le hace tres preguntas

00:27: El estudiante B le contesta

5.2.2 E-tutoría

La elaboración de las actividades de la e-tutoría se fundamentó en la perspectiva constructivista, mencionada anteriormente en el marco teórico. Siguiendo estas pautas, al elaborarlas intentamos que fueran significativas para los estudiantes, les invitaran a la participación y reflexión, interactuaran con sus conocimientos previos y con lo que estaban aprendiendo en el máster para que posteriormente pudieran aplicar el contenido en sus clases. Pese a que creemos en el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas y lo aplicamos como base de nuestras e-tutorías, en función de las necesidades y temas también utilizamos otros enfoques más estructuralistas.

En cuanto al diseño instruccional, por las características, limitaciones y similitudes de los modelos presentados en el capítulo 2, preferimos no decantarnos por un único modelo sino integrarlos. Para el análisis (del contexto y de los estudiantes) y una primera visión de las tareas seguimos las bases de los modelos de Dick y Carey (2005), así como el modelo ASSURE de Heinich, Molenda, Russel y Smaldino (2002). En el ámbito más específico de las tareas, nos guiamos por el *Integrative Learning Design Framework* propuesto por Dabbagh y Bannan-Ritland (2005), dado que nos ofrece una visión más específica sobre la enseñanza virtual.

El entorno virtual de aprendizaje seleccionado fue Moodle, ya que en este espacio se podía acceder al calendario, ejercicios, materiales y foros de discusión. El objetivo era crear una comunidad virtual como la propuesta por Palloff y Pratt (2007), es decir: donde los estudiantes aprendieran, colaboraran, reflexionaran y pudieran aplicar sus conocimientos más allá de la clase. Además, subiendo los ejercicios y actividades a Moodle podríamos hacer un seguimiento del progreso de los estudiantes.

Seleccionamos los nueve temas (Tabla 16) más relevantes para tratar en la e-tutoría de acuerdo con los errores más frecuentes del Grupo Piloto y también del resultado del Pretest de los participantes en la investigación. Cada tema constituía una

unidad que debería realizarse en dos semanas y empezaba con preguntas activadoras, seguidas de pequeñas actividades que servían como auxiliares para la realización de la tarea final.

TEMAS DE LAS E-TUTORÍAS
Ser/estar: personalidad y carácter
Pretéritos indefinido e imperfecto del indicativo: mascotas / relaciones amorosas
Imperativo: léxico sobre cosas de la clase y cocina
Presente del subjuntivo: la prensa
Presente del subjuntivo: vivienda
Marcadores del discurso: salud
Frases impersonales, preposición: inmigración
Pretéritos del subjuntivo: género
Pretéritos del subjuntivo: aprender de los errores

Tabla 16: Lista de temas tratados en las e-tutorías

Las e-tutorías se llevaron a cabo entre los meses de octubre y abril de cada curso (2010-11 y 2011-12) de forma sincrónica y asíncrona. En un folleto informativo sobre las e-tutorías –que se entregó a los estudiantes en el Pretest– se les informó de que el tiempo medio para la finalización de la tutoría asíncrona no exigía más de 45 minutos diarios de cada persona. En cambio, las tutorías sincrónicas (a partir de ahora: tutoría oral) serían siete encuentros de 30 minutos realizados a través de Skype o Messenger.

Todas las actividades asíncronas empezaban con preguntas activadoras, seguidas de otras pequeñas actividades, discusiones en el foro y ejercicios individuales (Hot Potatoes, lectura de textos, puzles, etc.). Todo ello a fin de darles las bases necesarias para la realización de la actividad final que podría ser un podcast, un folleto, un texto, una revista, etc. Cuando finalizaban la actividad final, cada alumno debería colgarla en su portafolio electrónico y realizar una reflexión. Una vez realizado este paso, la corregíamos³² y valorábamos globalmente la actividad indicando la adecuación de los recursos utilizados y los errores cometidos, así como los puntos positivos del trabajo presentado.

Con referencia a las tutorías orales, se programaron siete encuentros mediante Messenger o Skype, con duración de 30 minutos con cada estudiante. En la primera tutoría oral se pidió a los participantes que eligieran dos temas que les provocaran más dificultad en español y que les gustaría que se trataran en las tutorías orales. Así,

³² Se indicaba a los alumnos que se corregirían dentro del plazo establecido solamente las actividades finales entregadas dentro del plazo. La corrección de las demás se enviaría lo antes posible.

una parte de la conversación se centraba en el tema que se estaba tratando en las tutorías asíncronas y otra en las dificultades específicas.

Con el propósito de convertir las actividades en significativas y reales para los alumnos, en las tutorías orales hicimos actividades de role-play o a través de vídeos, audios o textos se les proponían problemas que debían solucionar. Al finalizar la tutoría, los estudiantes deberían comentar cuál era el objetivo de la actividad que acababan de realizar. Solamente en determinados casos se interrumpía el estudiante con correcciones. Una vez terminada la tutoría oral comunicábamos la fecha en que recibirían el *feedback* sobre su participación. En ese documento, comentábamos la fluidez, los errores, la pronunciación y los puntos positivos.

5.2.3 E-Portafolio

El portafolio electrónico o e-portafolio era la herramienta utilizada para constatar la actividad final producida por cada estudiante así como su proceso de realización y reflexión. Decidimos optar por el formato blog por su facilidad y utilidad en la vida de un profesor de lenguas. Pese a que cada estudiante tuvo libertad para decidir la estructura de su e-portafolio, incluso si sería público o privado, todos sabían que las cuatro características siguientes eran fundamentales:

- Índice de los asuntos.
- Una introducción con una breve biografía del autor y sus objetivos.
- Un apartado de desarrollo, en el que constaban las actividades finales así como sus reflexiones.
- Un apartado de clausura donde constaba una síntesis de las expectativas y logros conseguidos.

De forma opcional, pedimos a los alumnos que, además de las tareas y su reflexión, incluyeran en su e-portafolio información sobre actividades (películas, lectura de libros, conversación con hispanohablantes, etc.) que realizaban para mejorar su nivel de español.

Como tarea de las e-tutorías, pedimos a los participantes que después de cuatro actividades finales, repasaran lo que habían escrito en sus reflexiones a fin de encontrar los errores o cambiar algo que no les hubiera gustado. Durante este ejercicio, la palabra o frase que les gustaría cambiar no podría borrarse sino tacharse para que fuera posible constatar los cambios.

Para que no empezaran a escribir sus reflexiones sin pautas, al final de cada actividad había preguntas para guiarles, por ejemplo: *¿Te pareció útil la explicación del tema? ¿Has logrado los objetivos propuestos al inicio? ¿Has buscado más explicaciones y ejercicios? ¿Todavía tienes dudas?* Además de las preguntas guiadas, se les indicaba que trataran otros aspectos que les parecieran importantes.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS MÉTODOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	
Test escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Sección de gramática y vocabulario: 25 preguntas de elección múltiple cada uno. • Sección de expresión escrita: una redacción de 300 - 350 palabras sobre <i>qué esperan los profesores de español de sus alumnos</i>. • El Pretest y Postest eran similares, su diferencia radicaba en la posición que ocupaba cada ítem.
Test Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Duración aproximada de 30 minutos. • Se realizaba antes o después del test escrito. • En la primera parte se realizaba una entrevista de cinco minutos con preguntas sobre el perfil del participante. • Durante la segunda parte, los participantes debatían sobre un tema seleccionado aleatoriamente por la investigadora.
E-tutoría	<ul style="list-style-type: none"> • Las e-tutorías se realizaron entre octubre y abril de cada curso y se realizaban mediante Moodle. • Se definieron nueve temas que serían tratados durante el período. • Cada unidad tenía un plazo de realización de dos semanas. • Al final de la unidad se realizaba una actividad final. • Se programaron siete encuentros para las tutorías orales mediante Skype o Messenger. • Durante las tutorías orales, parte de la conversación se centraba en el tema que se estaba tratando en las tutorías asíncronas y otra en las dificultades específicas de cada estudiante. • Se envió una retroalimentación a los participantes, indicándoles sus errores y los puntos positivos de su actividad final y/o de su expresión oral.
E-portafolio	<ul style="list-style-type: none"> • El e-portafolio tenía formato blog. • Cada participante podía decidir sobre su estructura, pero había aspectos obligatorios. • Se pidió a los participantes que incluyeran en sus e-portafolios las actividades que realizaban para mejorar su nivel de español.

Tabla 17: Características generales de los métodos para la recogida de datos.

5.3 Análisis de los datos

Para alcanzar nuestros objetivos y realizar un análisis lo más completo posible, consideramos necesaria una doble exploración cuantitativa y cualitativa de los datos.

5.3.1 Análisis cuantitativo

El objetivo del análisis cuantitativo es comprobar si hay mejora en el rendimiento de los participantes, es decir si las e-tutorías y utilización del e-portafolio son suficientes para ayudarles a mejorar su nivel para los siguientes componentes:

5.3.1.1 Gramática y vocabulario

Para las secciones de gramática y vocabulario, se comparará el número de errores en el Pretest y el Posttest. En cada uno, comentaremos el resultado general de los participantes así como los resultados específicos de los que vivieron en países hispánicos, del Grupo Experimental y del Grupo de Control. Únicamente en el Posttest, comprobaremos también el rendimiento intragrupal de los participantes del Grupo Experimental, en función de su participación en las tutorías (se ha explicado la composición de estos subgrupos en el apartado 5.1). En todas las secciones apuntaremos los casos en que haya patrones de errores.

5.3.1.2 Expresión escrita

El análisis de esta sección de expresión escrita se dividirá en dos partes: en la primera constataremos la densidad léxica de los textos y en la segunda clasificaremos los errores por tipología. Para calcular la densidad léxica, utilizamos la web Text Alyser³³, que divide el número total de palabras del texto por la cantidad de palabras nuevas y presenta el resultado de la densidad léxica en porcentaje. No obstante, para los textos en español el programa no reconoce los lemas, por este motivo, transformamos todas las palabras de las redacciones en lemas³⁴, como se puede apreciar en el ejemplo a continuación:

Frase en la redacción	→	Frase transformada en lema para Text Alyser
En este breve artículo expondré mi opinión en cuanto a las esperanzas que tienen los profesores de español lengua extranjera de sus alumnos.		<i>En este breve artículo exponer mi opinión en cuanto a el esperanza que tener el profesor de español lengua extranjero de su alumno.</i>

Para la clasificación de los errores, basándonos en la tipología de errores elaborada por el grupo ElektraVoc³⁵ de la KU Leuven, hicimos una división en cinco categorías, a saber: vocabulario, morfosintaxis, morfología, textual y ortografía. En

³³ www.textalyzer.net

³⁴ En caso de dudas utilizamos dos lematizadores de palabras *online*, a saber: <http://beta.visl.sdu.dk/visl/es/parsing/automatic/trees.php> y <http://clic.ub.edu/ca/morfo>

³⁵ <http://wwwling.arts.kuleuven.ac.be/elektravoc/>

cada una de estas constaban subcategorías (anexo 0) que permitían especificar los errores por tipología. De acuerdo con nuestro criterio de corrección, el mismo error se contaría una única vez. En otras palabras, si en una redacción apareciera cuatro veces la frase «el alumno es motivado», este error se contaría solamente una vez. Todas las redacciones las corrigieron la investigadora y un hablante nativo de español peninsular.

5.3.1.3 *Expresión oral*

Durante el período de investigación con el grupo piloto, observamos que en algunos momentos del test oral determinados participantes contestaban con frases muy cortas, hacían pausas muy largas, como si estuvieran traduciendo mentalmente una frase al español. Además, algunas veces cuando deberían dar sus opiniones decían, antes de terminar sus tres minutos, que no tenían nada más que agregar. Por ello, decidimos que la corrección de la expresión oral debería abarcar no solamente los errores sino también otros aspectos que intervienen en el discurso oral.

De este modo, distinguiremos en el análisis de la expresión oral cuatro aspectos: lenguaje, pronunciación, duración de la conversación y errores. Clasificaremos en un primer momento el lenguaje utilizado de acuerdo con la siguiente descripción:

Tipo de lenguaje	Descripción (el alumno...)
<i>Lenguaje muy adecuado (LMA)</i>	Presenta como características la utilización de frases complejas, conectores, pronombres objeto, léxico apropiado y ritmo de conversación adecuado para la tarea.
<i>Lenguaje adecuado (LA)</i>	Presenta un buen ritmo de conversación, utiliza pocas frases complejas y conectores. Apenas usa frases con pronombres objeto y, por eso hace algunas repeticiones.
<i>Vocabulario y estructuras suficientes (LVES)</i>	A pesar de mantener un buen ritmo de conversación, no utiliza los conectores y el léxico es suficiente.
<i>Lenguaje limitado (LL)</i>	Utiliza estructuras básicas, muchas pausas, formula frases poco coherentes, algunas veces no comprende a su interlocutor y por eso no es capaz de mantener un buen ritmo de conversación.

Tabla 18: Tipo de lenguaje en el test de expresión oral

Pese a que no somos expertos en fonética y que este aspecto no es fundamental para el desarrollo de nuestra investigación, decidimos incluir en el análisis de expresión oral la pronunciación porque durante el período de trabajo con el Grupo Piloto observamos una gran diferencia entre los estudiantes en este sentido y, en

ocasiones, este elemento jugaba un papel importante en la comprensión del test oral realizado por parejas. Por lo anterior, no pretendemos realizar una corrección exhaustiva de la pronunciación de los participantes, sino más bien catalogarla (así como el lenguaje) para tener una visión más clara de la expresión oral de cada sujeto. La primera categoría corresponde a los participantes con una *pronunciación adecuada* (PA), es decir todos demuestran dominar el sistema de sonidos español y tienen una entonación adecuada. Por otra parte, en el grupo de *pronunciación con algunas interferencias de otras lenguas* (PAI) sus integrantes parecen tener algunos problemas con la pronunciación de determinados fonemas del español. El último grupo, denominado *pronunciación con mucha interferencia de otras lenguas* (PMI), se caracteriza por la pronunciación deficiente para un futuro profesor de español de algunos fonemas y por la entonación más cercana al francés o al neerlandés.

En tercer lugar, analizaremos el tiempo aproximado de conversación (TAC) de cada participante, dado que se trata de una exposición oral en la que hay minutos mínimos pero no máximos. Para ello, sumaremos el tiempo de la entrevista³⁶, la cantidad de minutos que ha utilizado el estudiante para dar su opinión, el tiempo de las respuestas y todos los momentos de habla superiores a treinta segundos (Ilustración 11). Nos decidimos por este resultado aproximado en primer lugar porque contar el tiempo en la parte de interacción entre los participantes es muy difícil dado que hay muchos casos de solapamientos o de preguntas cortas de tres segundos. Además, creemos que los datos relativos al tiempo que exponamos no serán muy diferentes del tiempo real, con lo cual no invalidarán la fiabilidad de la investigación.

CRITERIOS DE CÁLCULO DEL TAC

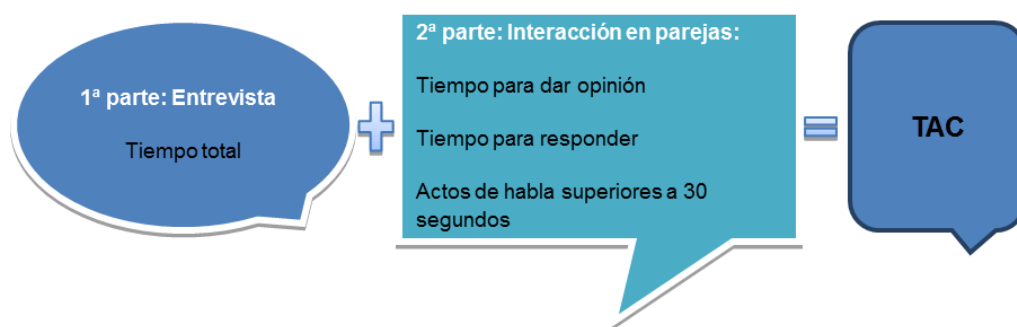


Ilustración 11: Tiempo Aproximado de Conversación

³⁶ Consideramos el tiempo total de la entrevista porque las preguntas realizadas por la investigadora en esta parte son cortas, cada una ocupa segundos que sumados, no llegaban a un minuto.

En cuarto lugar, para clasificar los errores emplearemos el mismo sistema de categorías utilizado para la evaluación de la expresión escrita (véase el apartado 5.3.1.2). En este contexto, no obstante, usaremos únicamente las subcategorías que se adapten a la expresión oral. Por último, compararemos los cuatro elementos anteriores a fin de comprobar si hay algún tipo de relación.

5.3.2 *Análisis cualitativo*

El estudio cualitativo se realizará a través del análisis de las e-tutorías y los e-portafolios. En el análisis de las primeras nos ocuparemos de dos partes, primero haremos una descripción de la implantación de las tutorías en cada grupo y sus modificaciones más importantes. Por último, estudiaremos el desarrollo de los temas con más errores en el Pretest y el nivel de participación de los estudiantes en ellos. A partir de esta información, dividiremos los alumnos en tres grupos de acuerdo con su participación:

- **Alta:** alumnos con participación entre el 80 % y el 100 %.
- **Suficiente:** alumnos con participación entre el 50 % y el 79 %.
- **Baja:** alumnos con participación inferior al 50 %.

A partir de esta clasificación, comprobaremos si hay alguna influencia de las tutorías en el rendimiento de los participantes en el Posttest en esos mismos temas.

En lo que concierne al análisis del e-portafolio, nos centraremos en dos aspectos, a saber: el uso dado a los e-portafolios y las reflexiones redactadas. Para el uso, observaremos si en los e-portafolios solamente constan las actividades obligatorias o si los participantes lo utilizan para agregar actividades extra para perfeccionar su español, si existe colaboración entre los participantes o si el e-portafolio únicamente se empleó para subir las actividades finales y su respectiva reflexión.

En cuanto a estas, creemos, de acuerdo con lo mencionado en el marco teórico, que la calidad del aprendizaje puede estar relacionada con la calidad de las reflexiones. Por ello, las clasificaremos en tres categorías:

- **Descriptivas:** reflexiones en que únicamente aparece la narración del proceso de elaboración de la actividad.
- **Analíticas:** aquellas en que no se describe el proceso de elaboración de la actividad, sino que contienen comentarios sobre las dificultades y facilidades del proceso de elaboración de la actividad, lo que se ha

aprendido a lo largo del proceso y comentarios que analizan el proceso de aprendizaje.

- **Mixtas:** aquellas en que se combinan las reflexiones descriptivas y analíticas.

Una vez tengamos las reflexiones clasificadas, estudiaremos en qué actividades aparecen y si a lo largo del tiempo cambia el tipo de reflexión realizada por los estudiantes. Posteriormente, observaremos el tipo de reflexión más realizada por cada uno de los participantes y analizaremos si hay relación entre ésta y el rendimiento en expresión escrita en el Postest.

CAPÍTULO 6 - ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo presentaremos los resultados cuantitativos y cualitativos de los dos grupos de participantes de nuestra investigación en el Pretest, Posttest, e-tutorías y e-portafolio. Al tratarse de análisis variados e independientes, empezamos el capítulo con una descripción, especificando en qué apartado consta cada uno de ellos.

6.1 Presentación de los resultados

Con el fin de lograr los objetivos planteados en esta tesis, en las próximas páginas haremos una exposición de los resultados obtenidos a través de la aplicación de los tres instrumentos para recogida de datos, a saber tests, e-tutorías y e-portafolio. Como hemos indicado anteriormente, nuestro análisis se divide en cuantitativo y cualitativo.

En el primero, describiremos los resultados del Pretest y Posttest del Grupo A, Grupo B, y sus subgrupos³⁷. Empezaremos con la sección de gramática (6.2.1), seguida del vocabulario (6.2.2), expresión escrita (6.2.3) y por último los datos correspondientes a la expresión oral (6.2.4). En cada sección, una vez detallado el

³⁷ Tal y como hemos indicado en la metodología, en cada grupo se han creado dos subgrupos. Uno correspondiente a los participantes que vivieron en algún país hispanico y su antagónico (a partir de ahora: PH y NPH) y el segundo relacionado con los participantes del Grupo Experimental (véase más en el apartado 5.1).

rendimiento de los estudiantes en el Pretest y Postest, haremos una comparación entre ambos, presentando, siempre y cuando sea factible, un gráfico comparativo del rendimiento del grupo en los ítems más problemáticos³⁸. Finalizaremos este bloque de análisis cuantitativo con algunas observaciones sobre determinados aspectos que salieron a la luz durante el proceso de estudio de los resultados (6.2.5).

Todos los análisis estadísticos presentados aquí se realizaron a través de la aplicación SPSS. Pese a que los datos tuvieron una dispersión normal, debido al tamaño de la muestra se llevaron a cabo pruebas no paramétricas para verificar si las diferencias de resultados eran significativas. En los casos en que las diferencias de los promedios de los (sub)grupos sean muy pequeñas y resulte evidente para el lector que no son significativas, no mencionaremos dicho aspecto.

En lo que concierne al análisis cualitativo, nos centraremos primero en las e-tutorías (6.3.1) y describiremos su implantación en cada grupo y sus alteraciones más importantes. Posteriormente, detallaremos el desarrollo de los temas con más errores en el Pretest, verificaremos el nivel de participación de los estudiantes en ellos y su influencia en el rendimiento de los participantes en el Postest en dichos temas.

Por último, analizaremos los e-portafolios (6.3.2) observando si en estos constan solamente las actividades obligatorias, como las actividades finales y sus reflexiones o si los participantes los utilizaron para agregar actividades extra para perfeccionar su español. Asimismo, comprobaremos el tipo de reflexión redactada por los alumnos, en qué actividades aparece y si hay relación entre las reflexiones y el rendimiento en expresión escrita del Postest del grupo experimental.

Para finalizar el capítulo, presentaremos un cuadro con un resumen completo (6.4) de los principales datos cuantitativos y cualitativos expuestos.

6.2 Pretest y Postest

6.2.1 Gramática

En ambos test la sección de gramática constaba de 25 ítems de selección múltiple que abarcaban nueve temas y trece subtemas. La diferencia entre ambos radicaba en el orden de los ítems (5.2.1).

³⁸ Por razones de espacio, los gráficos comparativos de todos los ítems del Pretest y Postest están disponibles en el apartado Anexos.

6.2.1.1 Pretest – Gramática: Grupo A

El promedio de errores del Grupo A en la sección de gramática fue de 5,8 con una desviación típica de 2; como se ilustra en el Gráfico 1³⁹ –separado por colores en función de los temas– el 79 % de los estudiantes se equivocó a la hora de elegir los pretéritos del subjuntivo/indicativo⁴⁰. Analizando las respuestas, notamos que solamente cuatro de estos 23 alumnos que se equivocaron marcaron la opción C, lo que nos llevó a pensar que podrían haberse equivocado por confundir la pronunciación de *publicaron* y *publicaran*. Sin embargo, al comparar los fallos cometidos en la otra pregunta del mismo tema⁴¹, constatamos que la mayoría de los que no acertaron optaron también por la opción B. Por estos resultados, nos arriesgamos a afirmar que no se trató de un problema con la pronunciación sino un desconocimiento sobre cuándo usar el pretérito del indicativo o del subjuntivo.

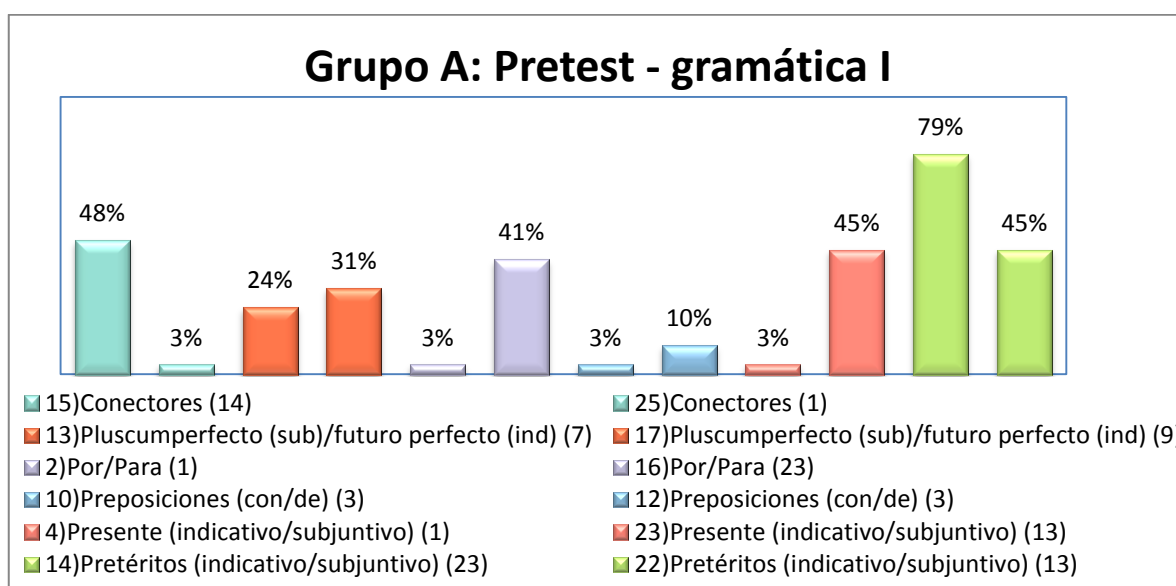


Gráfico 1: Pretest – Gramática: Resultado del Grupo A (Parte I)

Si nos detenemos en el Gráfico 1, podemos ver que en el primer ítem del tema conectores⁴² casi la mitad de los estudiantes fallaron mientras que en el segundo⁴³

³⁹ En el gráfico el primer número se refiere al ítem y el número entre paréntesis al valor absoluto de errores.

⁴⁰ Ítem: ¿Has leído la noticia?/ – Sí, me había enterado antes de que la _____ a) publicaran/b) publicaban/c) publicaron

⁴¹ Ítem: Me alegré de que _____ a) vinieras/b) viniste/c) has venido a la reunión del mes pasado.

⁴² Ítem: - Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?
– Aceptaré el puesto de trabajo a) *siempre y cuando*/b) *solo si*/c) *con tal de que* tienen en cuenta las condiciones que les propuse.

solamente hubo un error. Consideramos que esto se debe a la confusión en el uso del subjuntivo e indicativo, dado que de los 14 que no acertaron este dicho ítem, diez también se equivocaron en la pregunta 23⁴⁴, que trata sobre el contraste entre el presente de indicativo/subjuntivo y abarca un 45 % de respuestas incorrectas.

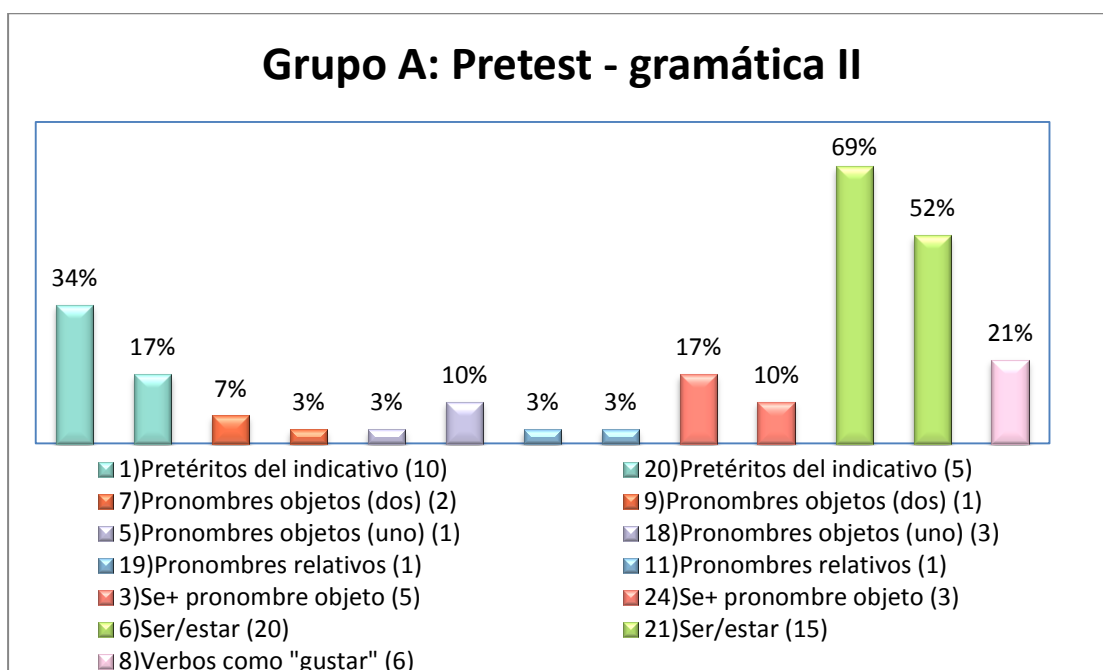


Gráfico 2: Pretest – Gramática: Resultado del Grupo A (Parte II)

Además de los temas anteriores, el uso de *ser/estar* también fue problemático para la mayoría de los alumnos (Gráfico 2). Si unimos los fallos cometidos en las dos preguntas (69⁴⁵ y 52 %⁴⁶, respectivamente), llegamos a la conclusión que de que el 20 % de las respuestas erróneas en el test fueron en este tema. Acercándonos a los resultados, la primera proposición (69 %) nos hace suponer que los fallos podrían haber sido provocados por el sustantivo *estado*. No obstante, de los 15 estudiantes que se equivocaron en la pregunta que exigía como respuesta «está bien», 11 también respondieron incorrectamente a esta primera con la palabra *estado*. Por tal motivo, consideramos que hay un desconocimiento sobre cuándo utilizar cada uno de los dos verbos.

⁴³ Ítem: - Se ha estropeado la calefacción y a) *tampoco* b) *al lado de* c) *además* no hay agua caliente.

- A mí no me importa, siempre me ducho con agua fría.

⁴⁴ Ítem: No ____ a nadie que no ____ un trabajo mejor a) *conozca/busca* b) *conozco/busca* c) *conozco /busque*

⁴⁵ Ítem: El estado del paciente a) *es* b) *está* muy grave

⁴⁶ Ítem: El iPad a) *es* b) *está* bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas.

Centrándonos ahora en los resultados por subgrupos, notamos que el promedio de fallos del PH⁴⁷ en la sección de gramática es de 4,9 frente a 6,5 del NPH. Mediante el procedimiento de medida U de Mann-Whitney para verificar la significatividad estadística de la diferencia entre ambos, comprobamos que esta no es significativa entre los dos grupos ($p=.073$). En cuanto al rendimiento de los estudiantes en los ítems con más errores, como vemos en la Tabla 19, los del subgrupo PH fueron mejores en los temas sobre *ser/estar* y *conectores*. No obstante, en el uso adecuado de los *pretéritos de indicativo/subjuntivo*, la mayoría de los estudiantes de este subgrupo cometió fallos.

Ítem/ Tema (total de errores)	PH	NPH
14/ Pretéritos de Ind. vs Subj. (23)	91 % (10)	72 % (13)
6/Ser-Estar (20)	55 % (6)	78 % (14)
21/ Ser-Estar (15)	36 % (4)	61 % (11)
15/ Conectores (14)	36 % (4)	55 % (10)

Tabla 19: Grupo A - Pretest: Gramática: resultado del grupo con estancia en país hispanico (gramática)

Con respecto al resultado de los grupos ExpA y CtrA, vemos que el promedio de errores de ambos es prácticamente similar, 6 y 5,6 respectivamente. Analizando únicamente los cuatro temas que causaron más dificultades, los datos nos muestran que en la proposición sobre *ser/estar* con el sustantivo *estado* y en la correspondiente a los *conectores* el ExpA tuvo un peor rendimiento⁴⁸, mientras que en el tema de los *pretéritos de indicativo/subjuntivo* y *ser/estar* con la palabra *bien* el peor resultado fue del CtrA dado que hubo más errores de los miembros de este grupo frente a los del ExpA.

De esta aproximación a los errores por subgrupo, se destaca la heterogeneidad de cada uno respecto a sus antagónicos en cuanto a los ítems más problemáticos. Entre los tres con más número de fallos (Tabla 20), solamente uno coincide en los cuatro grupos, en este caso el pretérito de «publicar».

	Ítem con más errores	Ítem con más errores	Ítem con más errores
ExpA	El estado del paciente es/está muy grave.	¿Has leído la noticia?/ – Sí, me había enterado antes de que la	Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de

⁴⁷ PH: Grupo que vivió en país hispanico.

⁴⁸ Porcentaje de participantes del ExpA y CtrA que se equivocaron en los siguientes ítems: Ser/Estar (estado): 82 % y 46 %; Conectores: 56 % y 38 %; Ser/Estar (bien): 44 % y 62 % y Pretéritos de Ind. vs Subj.: 75% y 85% respectivamente.

	(88 %)	publicaran/publicaban/publicaron (75 %)	empleo?/ – Aceptaré el puesto de trabajo / <i>siempre y cuando/ solo si/ con tal de que</i> tienen en cuenta las condiciones que les propuse. No <i>conozca/conozco/conozco</i> a nadie que no <i>busca/busca/busque</i> un trabajo mejor. (56 %)
CtrlA	¿Has leído la noticia? – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron (85 %)	– Mira qué nubes más negras. Para/ Por mí que va a llover. – Pues en las noticias anunciaron buen tiempo. (62 %)	Me alegré de que vinieras/viniste/has venido a la reunión del mes pasado. (62 %)
PH	¿Has leído la noticia?/ – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron (91 %)	Me alegré de que vinieras/viniste/has venido a la reunión del mes pasado. (64 %)	– Mira qué nubes más negras. Para/ Por mí que va a llover. – Pues en las noticias anunciaron buen tiempo. (55 %)
NPH	El estado del paciente es/está muy grave. (78 %)	¿Has leído la noticia?/ – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron (72 %)	El iPad es/está bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas. (61 %)

Tabla 20: Pretest - Gramática: Ítems más problemáticos para ExpA, CtrlA, PH y NPH.

6.2.1.2 Posttest - Gramática: Grupo A

El promedio de errores gramaticales del Grupo A en el Posttest fue inferior respecto al Pretest (una media de 4,8 fallos por alumno con una desviación típica de 2). A pesar de que únicamente dos preguntas hayan sido contestadas erróneamente por más de la mitad de los participantes, se observa que los *pretéritos del indicativo/subjuntivo* y *ser/estar* son –otra vez– los temas que causaron más dificultad para el grupo. Los errores cometidos en estos dos temas corresponden cada uno al 20 % de todos los cometidos en el Posttest. En el primero (Gráfico 3), con un 59 % de

fallos⁴⁹, todos seleccionaron la opción B. Estos mismos estudiantes también se equivocaron en el ítem 5⁵⁰, eligiendo la opción C. De esa manera, nos arriesgamos a afirmar que realmente hay un desconocimiento sobre qué modo verbal emplear.

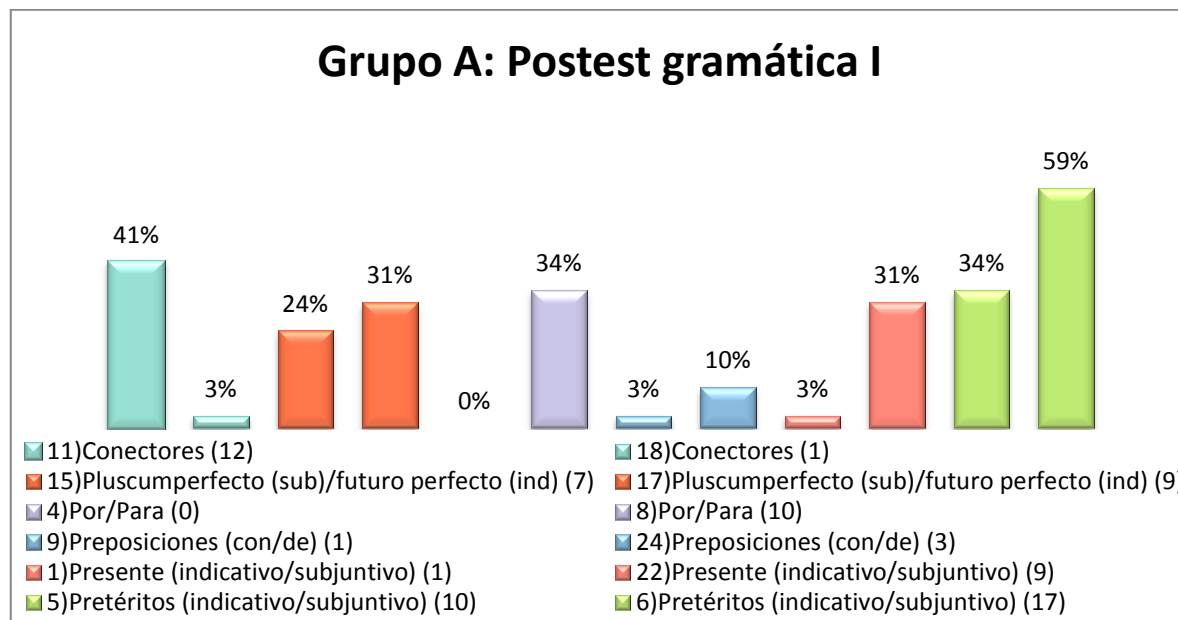


Gráfico 3: Grupo A - Resultado del Posttest (gramática I)

En los ítems que trataban sobre ser/estar hubo el mismo patrón de errores. Un 55 % (Gráfico 4) se equivocó en la pregunta 21⁵¹; de estos, nueve repitieron el mismo error en el otro ítem sobre el tema⁵². Aunque en un primer momento pensábamos que las respuestas erróneas podrían deberse a la palabra *estado*, consideramos que puede que en el momento del Posttest algunos alumnos no supieran realmente cuándo emplear cada verbo.

⁴⁹ Ítem: Me alegré de que _____ a) vinieras/b) viniste/c) has venido a la reunión del mes pasado.

⁵⁰ Ítem: ¿Has leído la noticia?/ – Sí, me había enterado antes de que la _____ a) publicaran/b) publicaban/c) publicaron.

⁵¹ Ítem: El estado del paciente _____ a) es/b) está muy grave.

⁵² Ítem: El iPad _____ a) es/b) está bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas.

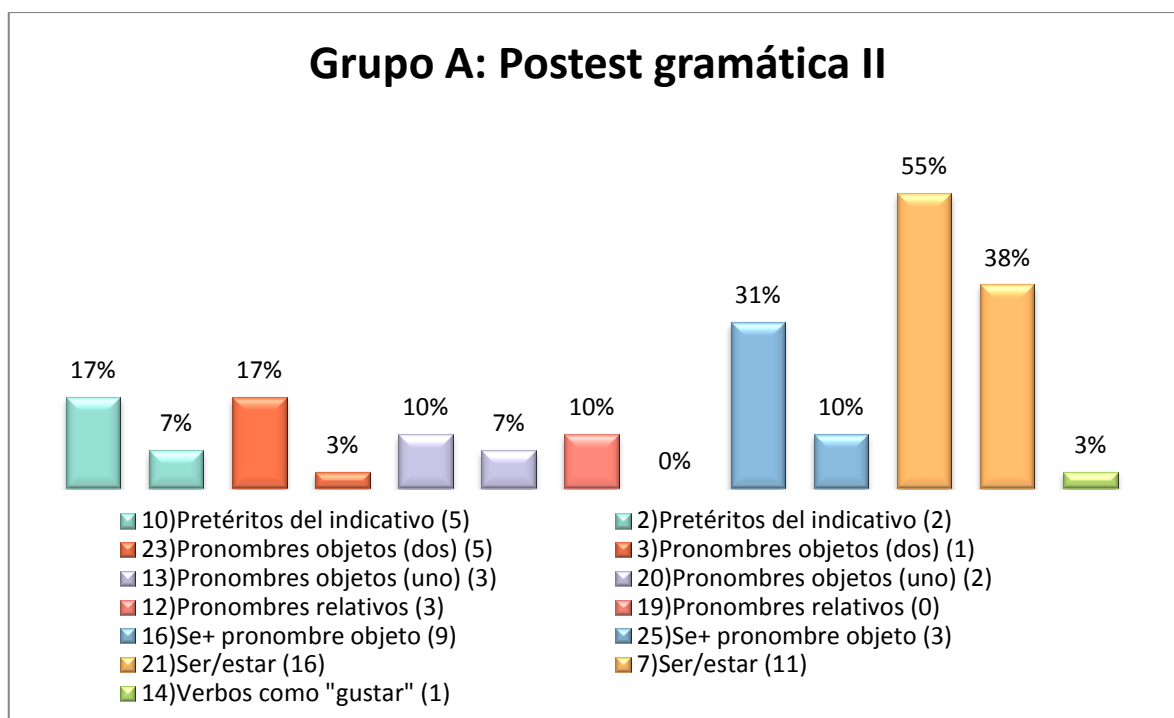


Gráfico 4: Grupo A - Resultado del Postest (gramática II)

Como se ilustra en el Gráfico 3, casi la mitad de los alumnos no contestaron correctamente a la pregunta 11 sobre *conectores*⁵³. Creemos que los errores se produjeron por desconocimiento sobre los conectores que acompañan a los verbos en indicativo, dado que mitad de las respuestas incorrectas apuntaban la letra C y las demás la B, y ambos conectores que suelen acompañar oraciones en modo subjuntivo.

A pesar de que por separado sus ítems no están entre los que abarcan más cantidad de fallos, encontramos un aspecto que se sobresalió en el tema *pluscuamperfecto/futuro perfecto*. Observamos que seis de los siete estudiantes que no acertaron la pregunta 17⁵⁴ también se equivocaron en la 15⁵⁵. La mitad de estos alumnos dieron como respuesta correcta la alternativa con el presente del subjuntivo (*guste/acabe*) en los dos ítems. Estos datos nos llevan a creer que, a lo mejor, el problema de los estudiantes sea sobre cuándo emplear los tiempos compuestos del subjuntivo y no solamente sobre el contraste entre este modo y el indicativo.

⁵³ Ítem: (- Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?/
– Aceptaré el puesto de trabajo _____ a) siempre y cuando/b) solo si/c) con tal de que
tienen en cuenta las condiciones que les propuse.

⁵⁴ Ítem: Como gremio nos _____ a) guste/b) habrá gustado/c) hubiera gustado que
el Alcalde entendiera nuestros argumentos.

⁵⁵ Ítem: Pidió que levantara la mano el que ya _____ a) habrá acabado/b) acabe/
hubiera acabado.

Analizando los resultados por subgrupos, vemos que el promedio de errores de los miembros del PH es de 4,5 frente a 5 del NPH. En los tres temas más problemáticos para el Grupo A, salvo en *conectores*, la mayoría de los alumnos que no vivieron en contexto castellanohablante se equivocó.

Ítem/ Tema (total de errores)	Vivió en país hispanico	No vivió en país hispanico
6/ Pretéritos de Ind. vs Subj. (17)	72 % (8)	50 % (9)
21/Ser-Estar (16)	64 % (7)	50 % (9)
11/ Conectores (12)	45 % (5)	39 % (7)

Tabla 21: Grupo A - Posttest: resultado del grupo con estancia en país hispanico en los ítems con más fallos (gramática)

En cuanto al ExpA y CtrA, los datos revelan un promedio de 4,5 respuestas incorrectas del primero y 5,3 de los que no participaron en las tutorías. Esta diferencia no puede ser considerada estadísticamente significativa ($p=.400$). Al averiguar el rendimiento de ambos en los ítems más problemáticos, se observa que la mayoría de los alumnos del CtrA no presentó la respuesta correcta en los temas sobre los *pretéritos* y *ser/estar* (69 %-50 %; 61 %-50 % respectivamente) mientras que en el uso de conectores menos de la mitad de los componentes de ambos grupos contestó incorrectamente.

Al acercarnos a los ítems con más errores de cada (sub)grupo (Tabla 22), observamos en primer lugar una homogeneidad en los primeros lugares, que son ocupados por el contraste entre *ser/estar* y entre los pretéritos del indicativo/subjuntivo para todos. En cambio, al comparar ExpA y CtrA así como PH y NPH, apreciamos que el tercer lugar lo ocupan ítems muy diferentes.

	Ítem con más errores	Ítem con más errores	Ítem con más errores
	El estado del paciente es/está muy grave.	¿Has leído la noticia?/ – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron	Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?/ – Aceptaré el puesto de trabajo /siempre y cuando/ solo si/ con tal de que tienen en cuenta las condiciones que les propuse. No conozca/conozco/conozco a nadie que no busca/busca/busque un trabajo mejor.
ExpA	(50 %)	(50 %)	(44 %)

CtrlA	¿Has leído la noticia? – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron (69 %)	El estado del paciente es/está muy grave. (62 %)	Me alegré de <i>que</i> vinieras/viniste/has venido a la reunión del mes pasado. El iPad es/está bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas. (54 %)
PH	¿Has leído la noticia?/ – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron (73 %)	El estado del paciente es/está muy grave. (64 %)	– Mira qué nubes más negras. Para/Por mí que va a llover. – Pues en las noticias anunciaron buen tiempo. (55 %)
NPH	El estado del paciente es/está muy grave. (50 %)	¿Has leído la noticia?/ – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron (50 %)	El iPad es/está bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas. (44 %)

Tabla 22: Postest - Gramática: Ítems más problemáticos para ExpA, CtrlA, PH y NPH.

Tal y como hemos explicado en la descripción del grupo experimental (5.1), hicimos una división en subgrupos de acuerdo con la participación de cada estudiante⁵⁶ para elaborar un análisis intragrupo. En la sección de gramática, ExpA2, ExpA3 y ExpA4 presentaron una diferencia prácticamente inexistente entre sus promedios de fallos, a saber 4,6; 4,5 y 4,3 respectivamente. A fin de comprobar si había algún tipo de patrón entre los fallos cometidos, revisamos más detalladamente las respuestas de los miembros de cada grupo, pero no detectamos ningún tipo de similitud.

6.2.1.3 Comparación Pretest y Postest - Gramática: Grupo A

En la sección dedicada a la gramática el promedio de errores del Grupo A descendió de 5,8 a 4,8 y esta diferencia es estadísticamente significativa ($p=.029$). A

⁵⁶ No hubo ExpA1 porque todos los participantes del ExpA estuvieron en más del 20 % de las tutorías.

través del Gráfico 5, se puede apreciar que los ítems con más errores⁵⁷ tanto en el Pretest como en el Postest fueron cuatro, a saber: *conectores*, *presente de indicativo/subjuntivo*, *pretéritos de indicativo/subjuntivo* y *ser/estar*. En todos, el número de fallos fue inferior en el Postest.

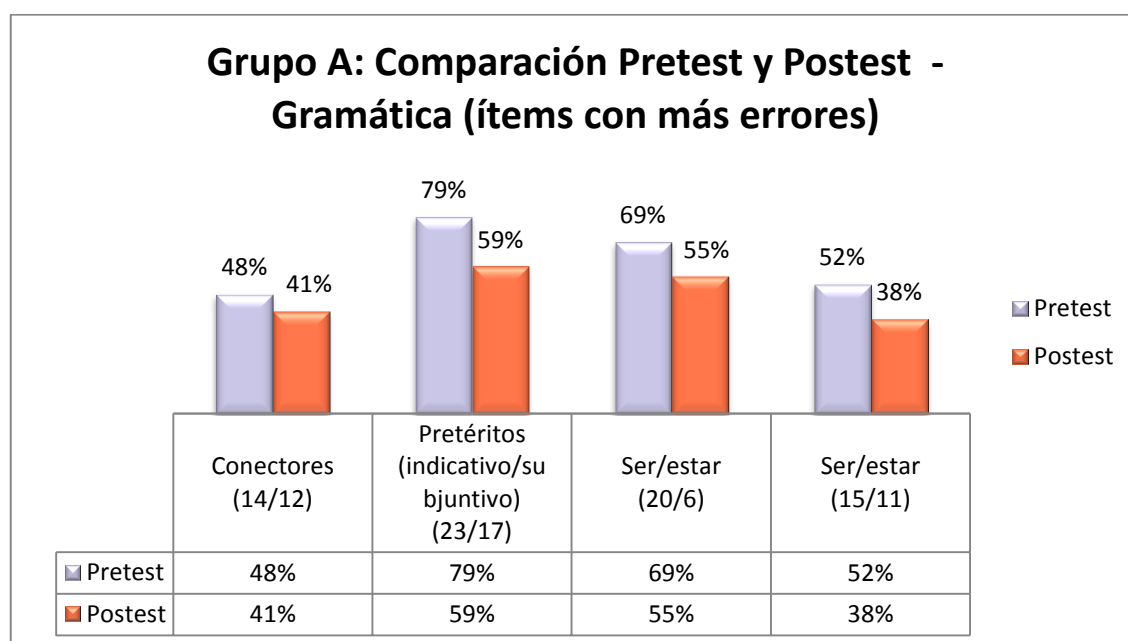


Gráfico 5: Grupo A - Comparación entre Pretest y Postest sección de Gramática (ítems con más errores)

Al comprobar los patrones de errores en los cuatro temas, constatamos que en todos hay una tendencia a que los mismos alumnos se equivoquen. En el ítem sobre *conectores*⁵⁸, de los 14 participantes que se equivocaron en el Pretest, ocho también lo hicieron en el Postest. De ellos, siete marcaron como respuesta correcta la opción C en ambos test.

En el ítem sobre el *presente de indicativo/subjuntivo*, de los 13 que no acertaron en el primer test seis tampoco lo hicieron en el Postest y todos apuntaron la alternativa B como correcta⁵⁹. En la pregunta sobre *ser/estar*, de los 20 que fallaron en

⁵⁷ Para esta clasificación, hemos considerado los ítems en que al menos el 45 % de los estudiantes se haya equivocado, sea en el Pretest o en el Postest.

⁵⁸ - Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?

– Aceptaré el puesto de trabajo a) *siempre y cuando*/b) *solo si*/c) *con tal de que* tienen en cuenta las condiciones que les propuse.

⁵⁹ No ___ a nadie que no ___ un trabajo mejor a) *conozca/busca* b) *conozco/busca* c) *conozco /busque*

el Pretest, 13 actuaron de la misma manera en el Posttest. El caso más llamativo se refiere al *pretérito de indicativo/subjuntivo*: de los 17 alumnos que no contestaron correctamente en el Posttest, 16 no lo habían hecho en el Pretest. De ellos, trece dieron la misma respuesta en ambos momentos.

Por tales resultados, creemos que hay un determinado patrón de errores relacionado sobre todo con el uso del *indicativo y subjuntivo* dado que, salvo en el tema *ser/estar*, los demás incluían en mayor o menor medida algún tipo de conocimiento sobre la diferencia entre ambos modos verbales.

Un estudio comparativo entre los subgrupos nos demuestra que, aunque haya descendido la cantidad de errores en los cuatro subgrupos⁶⁰, el rendimiento de los participantes del PH ($p=.506$) y del CtrA no es estadísticamente significativo ($p=.443$). Por el contrario, la diferencia de resultados del NPH ($p=.029$) y ExpA ($p=.034$) es significativa. Debido a esta constatación sobre el grupo de alumnos que participaron en las tutorías, decidimos comprobar si la actuación del ExpA2, ExpA3 y ExpA4⁶¹ por separado había seguido esta tendencia. De acuerdo con esta apreciación, solamente en el ExpA3 hubo un aumento en el promedio de errores de medio punto, que no es significativo. Para nuestra sorpresa, pese a que el promedio de fallos del ExpA3 y ExpA4 es de casi dos puntos, al comparar sus actuaciones en el Pretest y Posttest, ninguna puede ser considerada estadísticamente significativa.

Al analizar los resultados individuales de los alumnos, observamos que para seis de ellos el progreso en el Posttest fue muy satisfactorio dado que la cantidad de errores cometidos en el primer test era más que el doble en comparación con el Posttest. De estos, solamente uno afirmó haber vivido en país hispanico y cinco participaron en las tutorías.

6.2.1.4 Pretest – Gramática: Grupo B

El promedio de errores del Grupo B en la sección de gramática fue de 5, con una desviación típica de 3. Hubo tres temas que presentaron más dificultad para los estudiantes, a saber, *ser/estar*, *pretéritos indicativo/subjuntivo* y *conectores*. En el

⁶⁰ Ir al Tabla 73 para ver el resultado completo de cada grupo y subgrupo.

⁶¹ Promedio de errores en el Pretest y Posttest, respectivamente: ExpA2: 6,6 y 4,6; ExpA3: 4 y 4,5; ExpA4: 6 y 4,3.

primero⁶², como se visualiza en el Gráfico 6, un 71 % no contestó correctamente. De la misma manera, en el otro ítem sobre *ser/estar*⁶³, el 43 % se equivocó. De los participantes que no acertaron el primero (con el sustantivo *estado*), siete volvieron a equivocarse en el segundo (con la palabra *bien*). Por este motivo, dudamos si realmente hay un desconocimiento sobre el uso de los verbos *ser* y *estar* o si la palabra *estado* indujo a una selección errónea del verbo. Debido al bajo índice de aciertos, las proposiciones sobre *ser/estar* abarcaron el 20 % del total de errores cometidos en el Pretest en la sección de gramática.

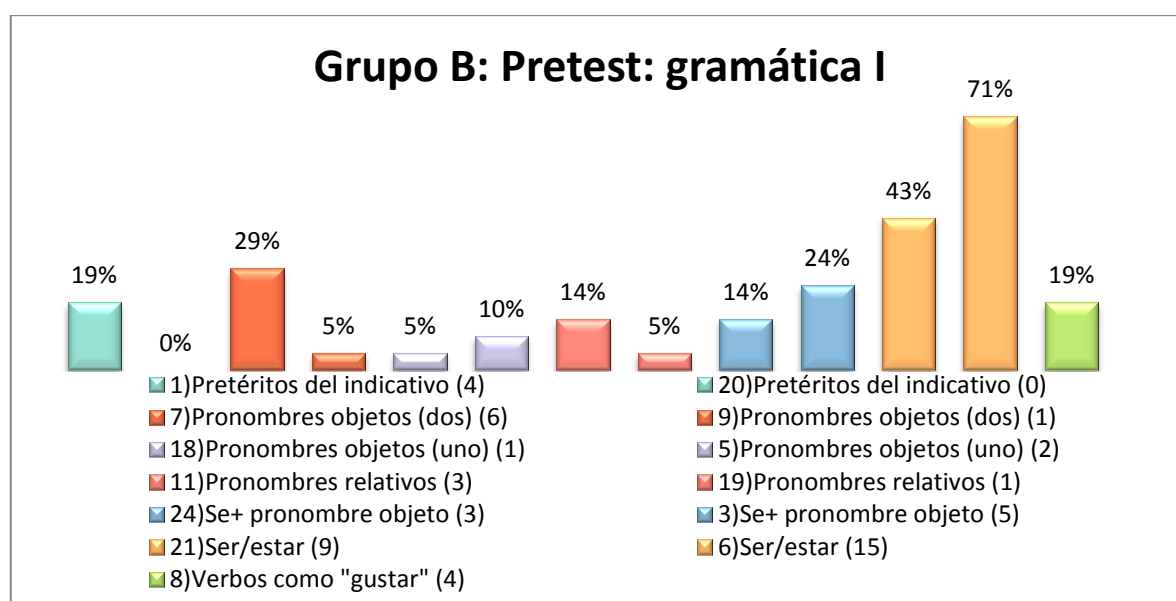


Gráfico 6: Grupo B - Resultado del Pretest (gramática I)

El segundo tema más problemático para el Grupo B fueron los pretéritos de los modos indicativo y subjuntivo (Gráfico 7). El 62 % no lo seleccionó la alternativa correcta⁶⁴; de estos, ocho optaron por la alternativa «publicaron». Al observar el ítem 22 que versaba sobre el mismo tema⁶⁵, advertimos que las respuestas incorrectas provenían de los participantes que se habían equivocado en el ítem con el verbo *publicar*. No obstante, solamente uno eligió el mismo tiempo verbal (pretérito indefinido) en ambos.

⁶² Ítem 6: El estado del paciente ____ grave. a) es / b) está

⁶³ Ítem 21: El iPad ____ bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas. a) es / b) está

⁶⁴ Ítem 14: ¿Has leído la noticia?/ – Sí, me había enterado antes de que la a) publicaran / b) publicaban / c) publicaron.

⁶⁵ Ítem 22: Me alegré de que vinieras/viniste/has venido a la reunión del mes pasado.

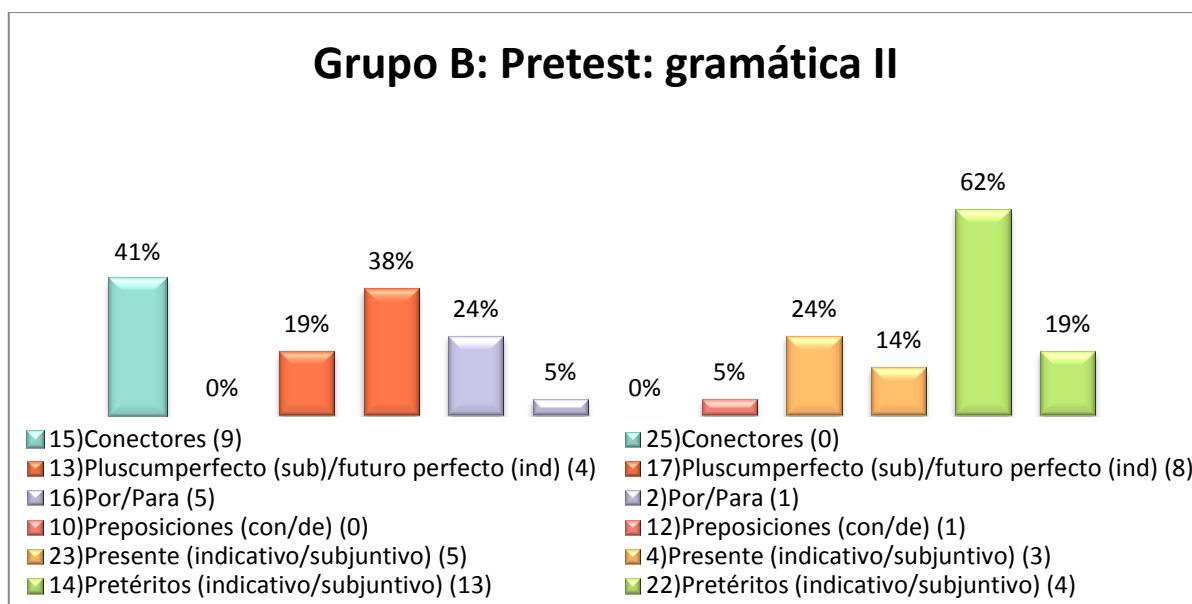


Gráfico 7: Grupo B - Resultado del Pretest (gramática II)

Por este resultado, creemos que el error de la mayoría de los participantes puede haber sido provocado por la similitud de sonidos entre las palabras *publicaron* y *publicaran*.

Aparte de los temas anteriores, el uso de conectores fue motivo de dificultad para el 43 % del grupo. En dicho ítem⁶⁶, siete estudiantes se decantaron por la alternativa «siempre y cuando». Comprobamos si existía una correlación positiva entre este error y otros dos ítems correspondientes al contraste entre el presente de indicativo/subjuntivo⁶⁷. De acuerdo con los datos, no parece haber una relación entre las tres preguntas, dado que solamente dos participantes volvieron a equivocarse en los ítems 4 y 23 sobre el contraste entre el modo indicativo/subjuntivo.

En lo que concierne al resultado por subgrupos, se observa que entre los participantes del PH y NPH la diferencia es estadísticamente no significativa ($p=.756$) y prácticamente inexistente. El primero tuvo un promedio de errores de 4,6 con una desviación típica de 2,8, mientras que el otro de 5,4 con desviación típica de 3,2. Al detenerse en los tres ítems más problemáticos (Tabla 23), se observa que la actuación de los que estuvieron en contexto de inmersión es peor en las dos preguntas sobre

⁶⁶ Ítem 15: - Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?/- Aceptaré el puesto de trabajo a) siempre y cuando / b) solo si / c) con tal de que tienen en cuenta las condiciones que les propuse.

⁶⁷ Ítem 23: No ____ a nadie que no ____ un trabajo mejor a) conozca/busca b) conozco/busca c) conozco /busque e Ítem 4: Cuando ____ a) hagas b) hago/ c) haga películas me siento como un niño con juguetes nuevos.

ser/estar. Sin embargo, la gran discrepancia porcentual radica en el tema de los *pretéritos*, donde un 75 % de los estudiantes del NPH se equivocaron mientras que menos de la mitad del subgrupo PH no acertó.

Ítem/ Tema (total de errores)	Vivió en país hispanico	No vivió en país hispanico
6) Ser-Estar (15)	78 %	67 %
14) Pretéritos de Ind. vs Subj. (13)	44 %	75 %
21) Ser-Estar (9)	44 %	42 %

Tabla 23: Grupo B – Pretest: resultado del grupo con estancia en país hispanico en los ítems con más fallos (gramática)

En oposición al grupo anterior, el ExpB y CtrB presentan resultados divergentes y estadísticamente significativos ($p=.014$). El primero tuvo una media de 6,3 errores con una desviación típica de 2,9 frente a los 3,1 fallos de media del CtrB con una desviación típica de 2,1. En los temas sobre *ser/estar*, la diferencia es todavía más patente, en los ítems 6 y 21, el 92 % y el 54 % de los participantes del grupo ExpB se equivocaron mientras que en el CtrB solamente el 38 % y el 25 %, respectivamente. Únicamente en la proposición referente a los *pretéritos* es donde la diferencia de un punto porcentual da ventaja al ExpB (el 62 % se equivocó).

Como se observa en la Tabla 24, los ítems con más fallos de cada (sub)grupo son prácticamente los mismos. Las variaciones se encuentran, sobre todo, en el porcentaje de participantes que se equivocaron en cada uno.

	Ítem con más errores	Ítem con más errores	Ítem con más errores
ExpB	El estado del paciente es/está muy grave. (92 %)	¿Has leído la noticia? – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron (62 %)	El iPad es/está bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas. (54 %)
CtrB	¿Has leído la noticia? – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron	Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo? – Aceptaré el puesto de trabajo /siempre y cuando/ solo si/ con tal de que tienen en cuenta las condiciones que les propuse.	El estado del paciente es/está muy grave. (38 %)

	(63 %)	(50 %)	
PH	<p>El estado del paciente es/está muy grave.</p> <p>(78 %)</p>	<p>¿Has leído la noticia? – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron</p> <p>Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?/ – Aceptaré el puesto de trabajo /siempre y cuando/ solo si/ con tal de que tienen en cuenta las condiciones que les propuse.</p> <p>(44 %)</p>	<p>– Mira qué nubes más negras. Para/Por mí que va a llover. – Pues en las noticias anunciaron buen tiempo.</p> <p>El iPad es/está bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas.</p> <p>(44 %)</p>
NPH	<p>¿Has leído la noticia?/ – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron</p> <p>(75 %)</p>	<p>El estado del paciente es/está muy grave.</p> <p>(67 %)</p>	<p>El iPad es/está bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas.</p> <p>Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?/ – Aceptaré el puesto de trabajo /siempre y cuando/ solo si/ con tal de que tienen en cuenta las condiciones que les propuse.</p> <p>(44 %)</p>

Tabla 24: Pretest - Gramática: Ítems más problemáticos para ExpB, CtrB, PH y NPH.

6.2.1.5 Postest – Gramática: Grupo B

El rendimiento de los participantes del Grupo B en la sección de gramática del Postest fue satisfactorio dado que el promedio fue de 3,6 con una desviación típica de 2,3. Únicamente un ítem acaparó más del 50 % de errores. Como se aprecia en el Gráfico 8, el tema *ser/estar* causó dificultad para la mayoría de los alumnos dado que el 81 %⁶⁸ no seleccionó la opción correcta.

⁶⁸ Ítem 21: El estado del paciente _____ grave. a) es / b) está.

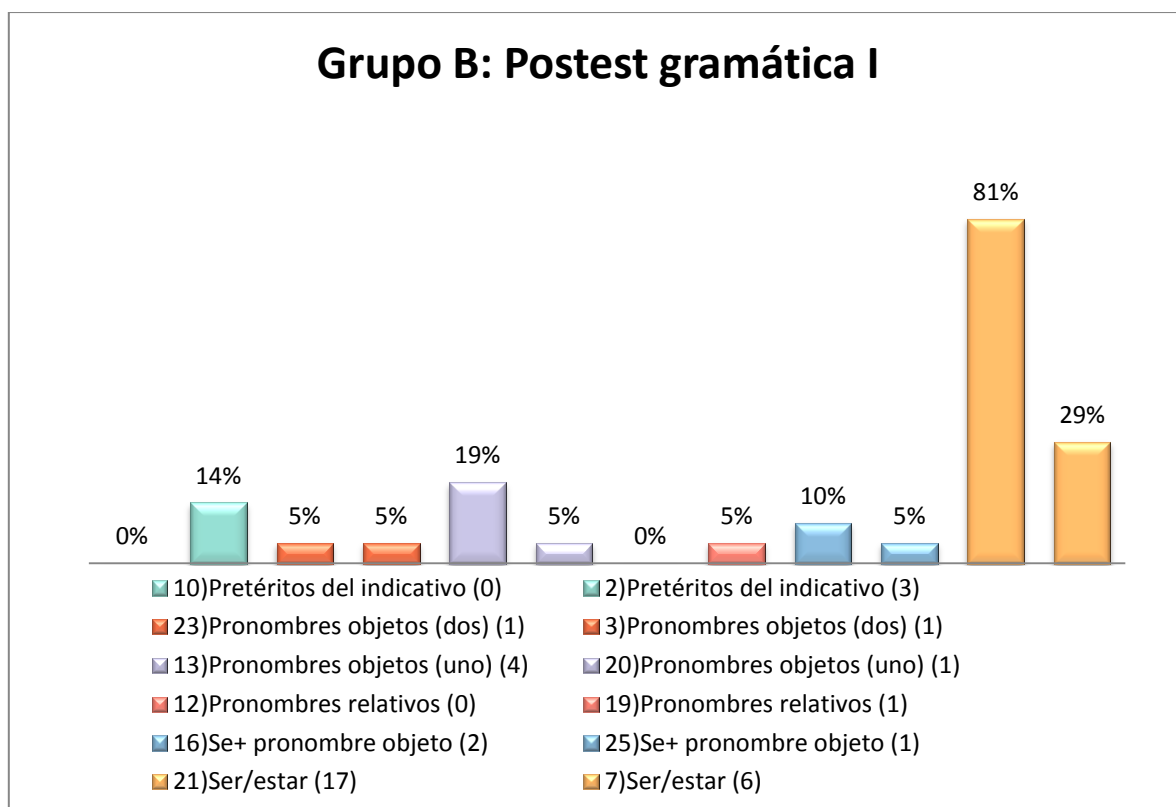


Gráfico 8: Grupo B - Resultado del Posttest (gramática I)

El segundo ítem sobre este tema ocupa el tercer puesto de los ítems con más fallos, con un 29 % (6)⁶⁹ de respuestas incorrectas. Se observa que cinco de estos estudiantes tampoco acertaron el primero. El resultado demostrado en este tema, lo coloca como responsable del 30 % de los errores cometidos en todo el Posttest de gramática.

⁶⁹ Ítem 7: El iPad _____ bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas. a) es / b) está.

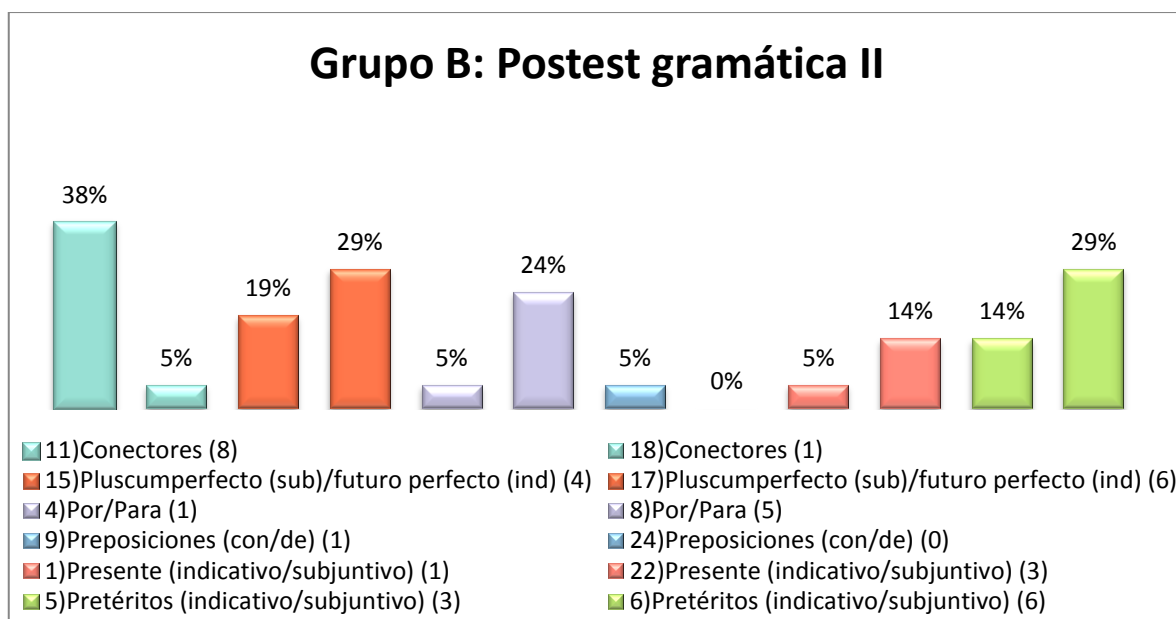


Gráfico 9: Grupo B - Resultado del Postest (gramática II)

Examinando los resultados por subgrupos, constatamos que la diferencia entre los promedios de errores del PH y NPH es prácticamente inexistente y no se la puede considerar estadísticamente significativa ($p=.535$). La media para los primeros es de 3,2 con una desviación típica de 2,1, y para los que no estuvieron en contexto de inmersión de 3,9 con desviación típica de 2,5. En los tres ítems con más fallos, el rendimiento es bastante parecido, excepto en el ítem 7 sobre *ser/estar*, donde se vislumbra (Tabla 25) casi el doble de diferencia entre el porcentaje de error de ambos.

Ítem/ Tema (total de errores)	Vivió en país hispanico	No vivió en país hispanico
21) Ser-Estar	89 %	83 %
11) Conectores	33 %	42 %
7) Ser-Estar	11 %	42 %

Tabla 25: Grupo B - Postest: resultado del grupo con estancia en país hispanico en los ítems con más fallos (gramática)

Por lo que se refiere al grupo ExpB y CtrB, así como en el Pretest, el promedio de errores del primero fue superior (4,1 con una desviación típica de 2,4) al del último (2,7 con una desviación típica de 1,98). Este pequeño margen de diferencia, que no se considera estadísticamente significativa ($p=.128$) también se refleja en los ítems más problemáticos en el Postest. En el tema con más errores, el 92 % de los participantes del grupo ExpB se equivocaron frente a los 63 % del CtrB. No obstante, en el segundo ítem sobre *ser/estar* únicamente el 15 % de los participantes del ExpB se equivocaron

mientras en el otro grupo fue un 50 %. Al pasar al ítem sobre conectores, el 38 % de ambos grupos no acertó la respuesta.

Al aproximarnos a los ítems con más fallos de cada grupo (Tabla 26), salta a la vista que, salvo en el CtrB, la cantidad de participantes que se equivocaron en la proposición sobre el «estado del paciente» es muy superior a las demás. Por otro lado, se observan más similitudes en las dificultades presentadas por el ExpB y CrtB que entre el PH y NPH.

	Ítem con más errores	Ítem con más errores	Ítem con más errores
ExpB	El estado del paciente es/está muy grave. (92 %)	Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?/ – Aceptaré el puesto de trabajo <i>/siempre y cuando/ solo si/ con tal de que</i> tienen en cuenta las condiciones que les propuse. (38 %)	Como gremio nos hubiera gustado /habrá gustado/guste que el Alcalde entendiera nuestros argumentos. (38 %)
CtrB	El estado del paciente es/está muy grave. (63 %)	El iPad es/está bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas. (50 %)	Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?/ – Aceptaré el puesto de trabajo <i>/siempre y cuando/ solo si/ con tal de que</i> tienen en cuenta las condiciones que les propuse. (38 %)
PH	El estado del paciente es/está muy grave. (89 %)	¿Has leído la noticia? – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron (44 %)	– Mira qué nubes más negras. Para/Por mí que va a llover. – Pues en las noticias anunciaron buen tiempo. (44 %)
NPH	El estado del paciente es/está muy grave. (83 %)	Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?/ – Aceptaré el puesto de trabajo <i>/siempre y cuando/ solo si/ con tal de que</i> tienen en cuenta las (83 %)	El iPad es/está bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas.

		condiciones que les propuse.	(42 %)
		(42 %)	

Tabla 26: Postest - Gramática: Ítems más problemáticos para ExpB, CtrB, PH y NPH.

Al realizar un análisis intragrupal del ExpB, detectamos que la diferencia entre los promedios de errores del ExpB1, ExpB2, ExpB3 y ExpB4 oscila bastante, a saber: 4; 4,3; 7,3 y 2,2. Proporcionalmente, el 41 % de los fallos cometidos por el ExpB en el Postest fueron realizados por los participantes del ExpB3. Al comprobar si las diferencias eran estadísticamente significativas entre los subgrupos⁷⁰, detectamos que esto es correcto solamente entre el ExpB3 y ·Exp4 ($p=.007$).

Es importante destacar que el ExpB3 está formado por tres estudiantes y una de ellas cometió el doble de errores que los demás, de modo que la desviación típica del grupo es de 3,2. En los demás subgrupos⁷¹, esa desviación no supera el 0,5.

6.2.1.6 Comparación Pretest y Postest - Gramática: Grupo B

Los estudiantes del Grupo B demostraron un mejor dominio de los temas de gramática que figuraban en el Postest. Su promedio de errores descendió de 5 en el Pretest al 3,6. Una diferencia estadísticamente significativa ($p=.019$). Hubo dos ítems muy problemáticos para más del 45 % de los participantes (Gráfico 10), a saber, *pretéritos de indicativo/subjuntivo* y *contraste ser/estar*. En el primero, observamos que no hay un patrón de errores dado que solamente una persona se equivocó en ambos test.

⁷⁰ Para esto realizamos la prueba no paramétrica Kriskall Wallis y su resultado fue $p=.012$. Como esta prueba no indica en qué subgrupo radican las diferencias, realizamos una Anova para obtener esta respuesta.

⁷¹ Desviación típica: ExpB1:0; ExpB2: 0,5 y ExpB4: 0,4.

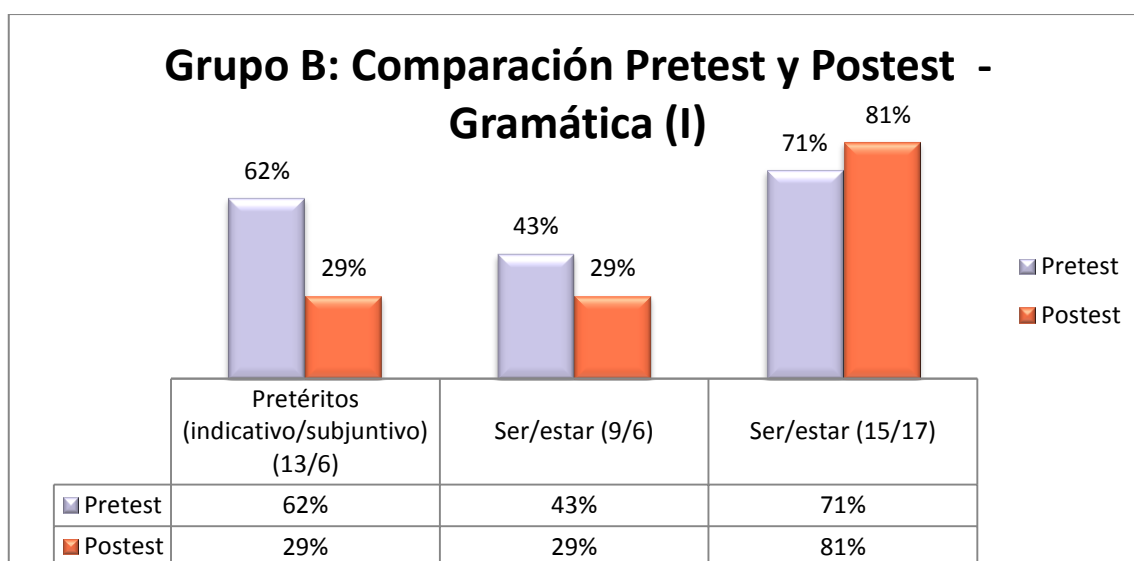


Gráfico 10: Gramática - Grupo B - Comparación entre Pretest y Postest

No obstante, en lo que concierne a *ser/estar* parece no haber quedado claro para los estudiantes cuándo se utiliza cada uno al acompañar el sustantivo *estado*. Los resultados muestran que en la proposición con el adverbio *bien* hubo un incremento en el número de aciertos en el Postest, mientras que con dicho sustantivo hubo un descenso. De los 15 estudiantes que se equivocaron en el Pretest, 14 volvieron a marcar la opción incorrecta. Esta misma tendencia no se mantiene en el ítem con el adverbio, dado que solamente tres participantes cometieron fallos en este ítem en ambos test.

Respecto a la actuación de los subgrupos, en todos hubo menos errores en el Postest⁷². Sin embargo, para el PH ($p=.090$), NPH ($p=.103$) y CtrB ($p=.461$) esta diferencia no es estadísticamente significativa, mientras que para el ExpB el descenso de promedios de 6,3 a 4,1 ($p=.024$) sí lo es. Un estudio comparativo para analizar la significatividad dentro del ExpB1, ExpB2, ExpB3 y ExpB4⁷³ nos revela que esta radica solamente en el ExpB4 ($p=.042$).

Analizando el rendimiento individual, los datos reflejan que en el Postest cinco estudiantes mostraron un gran progreso reduciendo su cantidad de errores a, al menos, la mitad de los cometidos en el Pretest. Una de ellas, pasó de 12 fallos en el primer test a 3 en el Postest. Esta y otros tres alumnos formaban parte del ExpB.

⁷² Ir a la Tabla 73 para consultar los resultados completos de cada grupo y subgrupo, así como los valores de P.

⁷³ Promedio de errores en el Pretest y Postest, respectivamente: ExpB1: 4,5 y 4; ExpB2: 2,5 y 4,3; ExpB3: 3,9 y 7,3 y ExpB4 6,2 y 2,2.

6.2.2 Vocabulario

Las proposiciones de la sección de vocabulario estaban divididas en cuatro temas, a saber: *sinónimos*, *antónimos*, *contrastes* y *género*. Originalmente constaban 25 preguntas, hasta que decidimos cancelar la proposición 26 (sinónimo para la palabra *canjear*) al darnos cuenta de que el ítem se había convertido en un distractor dado que más del 90 % de los participantes de cada grupo no la acertaban y la palabra no era fundamental para el vocabulario de un futuro profesor de español.

6.2.2.1 Pretest – Vocabulario: Grupo A

El promedio de errores del Grupo A en la sección de vocabulario fue de 3,7 con una desviación típica de 2. Desglosándolo por temas, vemos que en el primero hay un promedio de 3 errores, mientras que en *antónimos* y *contraste* 2,7 y 6⁷⁴ respectivamente. Como figura en el Gráfico 11, la cantidad de participantes que se equivocaron no supera el 35 % en las preguntas sobre *sinónimos*. El que abarca el mayor volumen de incorrecciones fue el ítem con la palabra *nocivo*, que nos revela un dato curioso. Se destaca que todos los participantes que no lo respondieron correctamente indicaron la alternativa *beneficioso*. Por estas respuestas, no sabemos si todos entendieron que deberían buscar un sinónimo y no un antónimo.

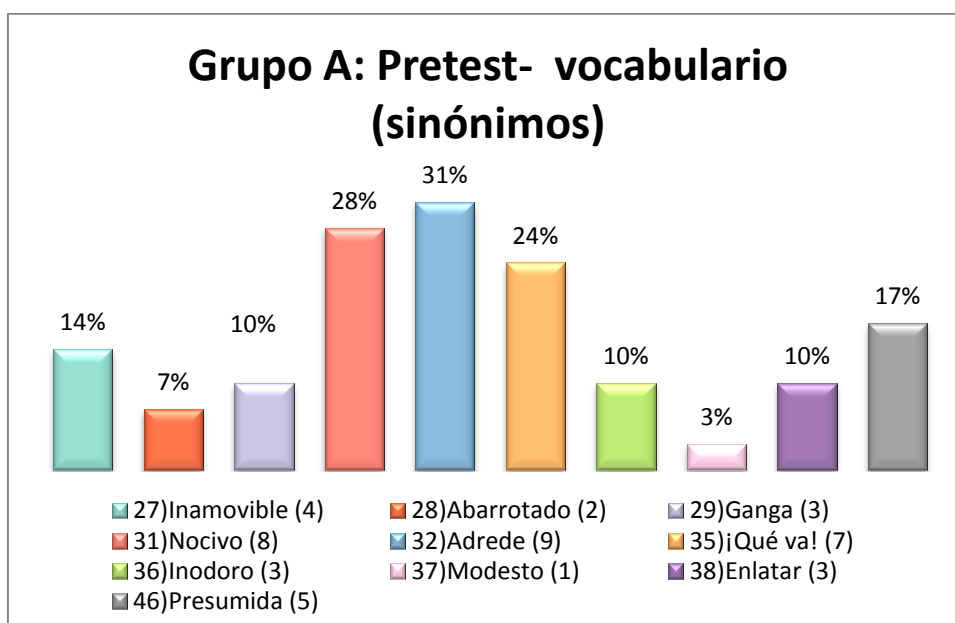


Gráfico 11: Grupo A - Resultados del Pretest (vocabulario-sinónimos)

⁷⁴ No comparamos el promedio del tema Género dado que constaba de una única pregunta donde 16 participantes se equivocaron.

Con referencia a los resultados de la sección de *antónimos*, tal como se aprecia en el Gráfico 12 hay pocos fallos. La mayoría de éstos se centran en el ítem 49, donde deberían dar un antónimo para «colchón *duro*» y apuntaron la opción *denso*.

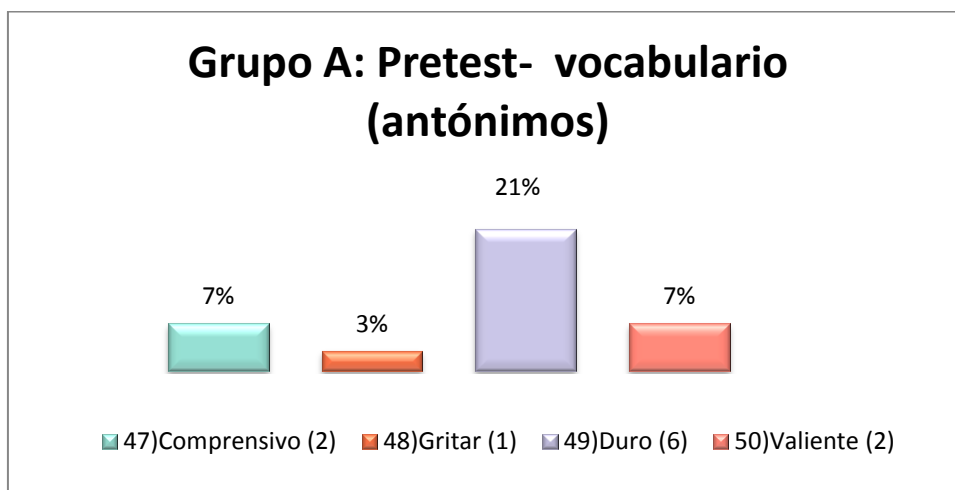


Gráfico 12: Grupo A - Resultados del Pretest (vocabulario-antónimos)

Los dos últimos temas que componen esta sección son *contraste y género* (Gráfico 13). En este, que se compone de un ítem, los alumnos deberían apuntar la secuencia de palabras del mismo género⁷⁵. El 55 % presentó una respuesta incorrecta. La secuencia marcada como correcta por 13 de ellos fue *clase, cantante, fumante, puente*. Aunque esta elección pueda parecer curiosa dado que *clase* es una palabra recurrente en vocabulario de los estudiantes, su elección era esperada dado que durante el período de trabajo con el grupo piloto se observaba el frecuente uso de *clase* como si fuera una palabra masculina.

⁷⁵ Secuencias: - a) torre, clase, catástrofe, fuente, llave/ b) clase, cantante, fumante, puente/ c) Mapa, medicina, sistema, problema

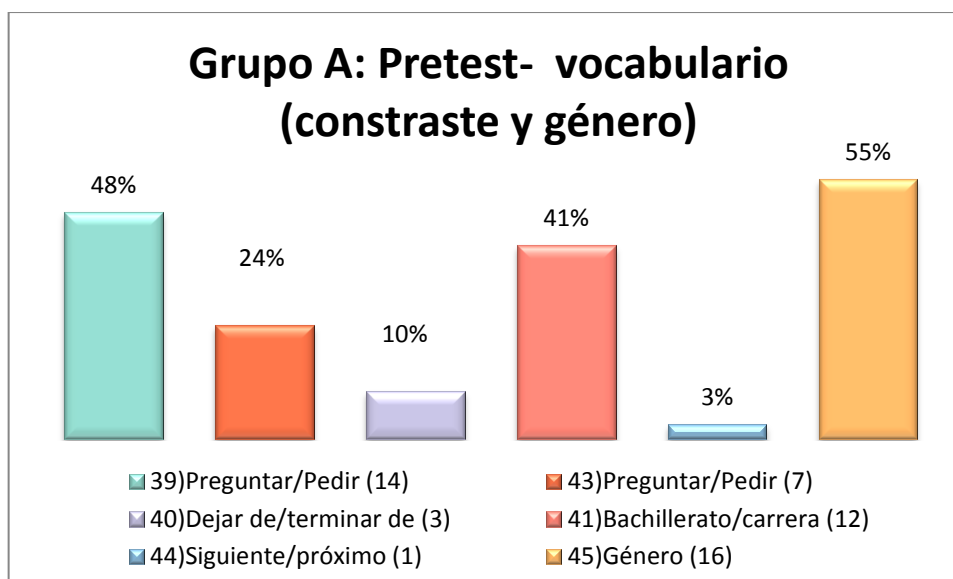


Gráfico 13: Grupo A - Resultados del Pretest (vocabulario-contraste y género)

Acerca de los resultados del tema *contrastes*, la dificultad se centró en la diferencia entre *preguntar* y *pedir* así como *bachillerato* y *carrera*. En el primer caso, había dos ítems, de los que el primero debería ser contestado con *preguntar*⁷⁶ y el segundo con *pedir*⁷⁷. Al verificar si los alumnos que se equivocaron en la última también lo hicieron en la primera, los resultados nos muestran que cinco de los siete no respondieron correctamente a ambas preguntas.

Al comparar el rendimiento por subgrupos, comprobamos que la actuación del PH fue un poco superior al del NPH aunque no estadísticamente significativa ($p=.524$), con un promedio de 3,3 errores frente a 4,9 del último. Centrándonos en los ítems más problemáticos para el Grupo A, *contraste* y *género*⁷⁸ observamos que cometen más errores quienes nunca estuvieron en contexto de inmersión. En el que trataba la diferencia entre *bachillerato* y *carrera*, solamente un 18 % estudiantes del PH se equivocó mientras que un 55 % NPH no supo dar la respuesta correcta. Acerca del ítem con más fallos en este tema, a saber: *preguntar/pedir*, los resultados demuestran que el 45 % del PH no respondió adecuadamente y en el otro grupo un 50 %. De la misma manera, la cantidad de estudiantes que se equivocó en el ítem sobre *género* del NPH fue del 61 % (11), mientras que en el PH se reduce a un 45 %.

⁷⁶ Ítem: ¿No _____ el camino a) preguntaste b) pediste?

⁷⁷ Ítem: _____ a todos que me dijeran sus nombres a) pregunté/b) pedí.

⁷⁸ Para ver el resultado completo del rendimiento de cada grupo por ítem, ir a Anexos VI – Gramática y vocabulario: porcentaje de errores por pregunta de los grupos y subgrupos .

Por lo que se refiere al ExpA y CtrA, el promedio de errores de ambos presenta una diferencia mínima y estadísticamente no significativa. El primero presentó 3,8 fallos por participante mientras que el CtrA 3,6, con una desviación típica similar de 2,3. Específicamente en los tres ítems más problemáticos para el Grupo A de *contraste y género*, se observa que en el CtrA la cantidad de estudiantes que se equivocó es siempre superior a la mitad –*bachillerato/carrera*: 54 %, *preguntar/pedir*: 54 % y *género*: 69 %, mientras que en el ExpA no llega a la mayoría– 31 %, 44 %, 44 % respectivamente.

Al estudiar los ítems con más de un 50 %⁷⁹ de fallos de cada subgrupo, constatamos que para el ExpA la dificultad se centró en una única proposición donde deberían encontrar un sinónimo para «adrede». En cambio, la mayoría de los miembros del CtrA no acertaron los ítems sobre el género de las palabras y entre el contraste entre *bachillerato/carrera* así como de *preguntar/pedir*. En cuanto a los subgrupos por estancia en país hispanico, en ningún ítem se equivocó más del 50 % de los miembros del PH, mientras que la mayoría del NPH presentó más errores en los mismos ítems que el CtrA.

6.2.2.2 Posttest – Vocabulario: Grupo A

El rendimiento del grupo A en el Posttest fue satisfactorio, presentando un promedio de solamente 2,7 errores con una desviación típica de 1,6. Separando por temas, se observa que *sinónimos* y *antónimos* tienen medias iguales a 2 mientras que tienen *contrastes* de 4 errores.

⁷⁹ Para ver el resultado completo por ítem, ir a Anexos VI – Gramática y vocabulario: porcentaje de errores por pregunta de los grupos y subgrupos.

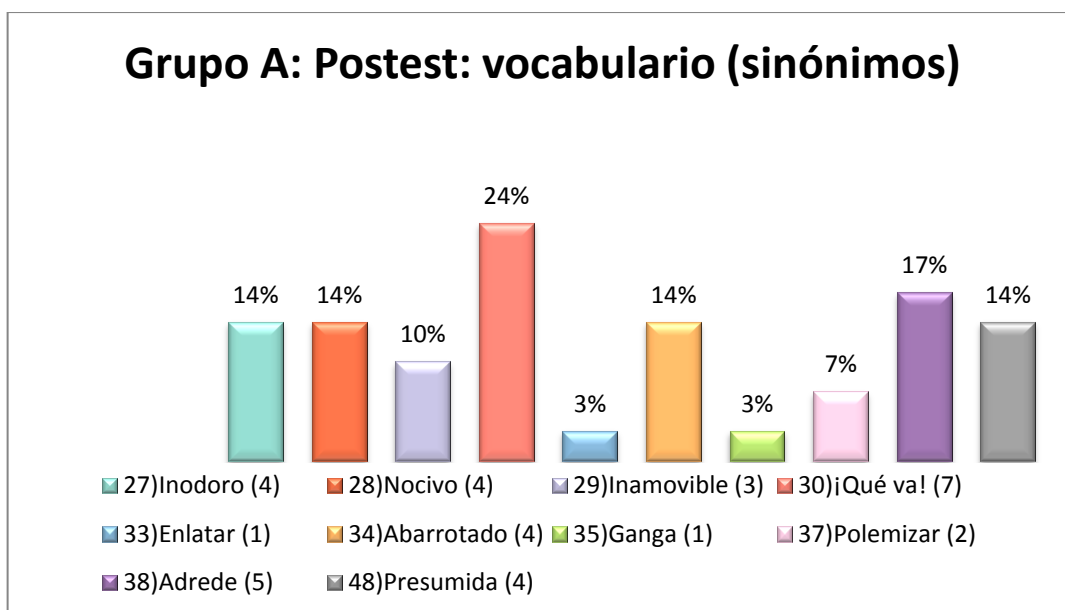


Gráfico 14: Grupo A - Resultado del Posttest (vocabulario-sinónimos)

Como se observa en el Gráfico 14, en *sinónimos* la proposición con más fallos correspondía a la expresión *¡qué va!*⁸⁰. Cuatro de los estudiantes que se equivocaron eligieron la respuesta *ni idea*.

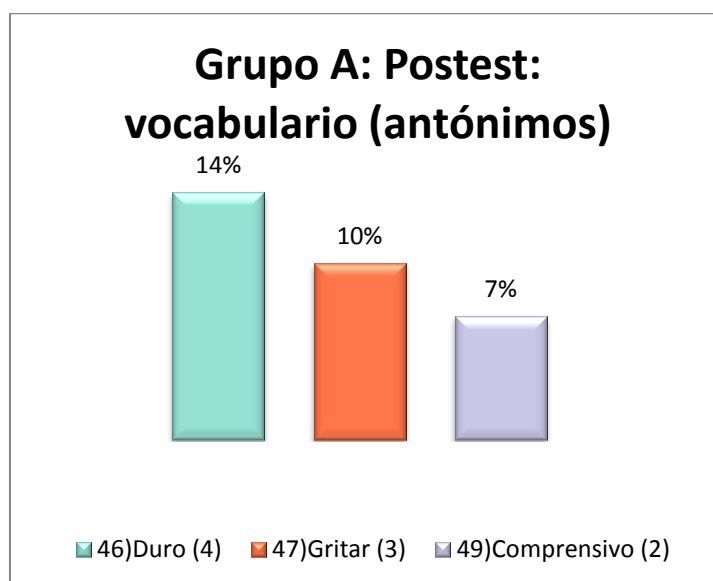


Gráfico 15: Grupo A - Resultado del Posttest (vocabulario-antónimos)

El tema *contraste* estaba compuesto por seis ítems, de los cuales tres no presentaron ningún error. De los tres ítems en los que hubo fallos (Gráfico 16), dos tratan sobre el contraste entre *preguntar* y *pedir*. Sumando los alumnos que no

⁸⁰ Ítem: - Pero, ¿todavía no ha terminado Sandra el trabajo?/ – ¡Qué va! Y ahora está hablando por teléfono.

contestaron correctamente ambas preguntas, llegamos al 55 %. Acercándonos a los resultados, se observa que cinco de los participantes que respondieron incorrectamente el ítem con más error⁸¹ también lo hicieron en la otra pregunta sobre el mismo tema⁸². De esa manera, suponemos que todavía no está tan claro para este grupo de estudiantes el uso de una palabra u otra.

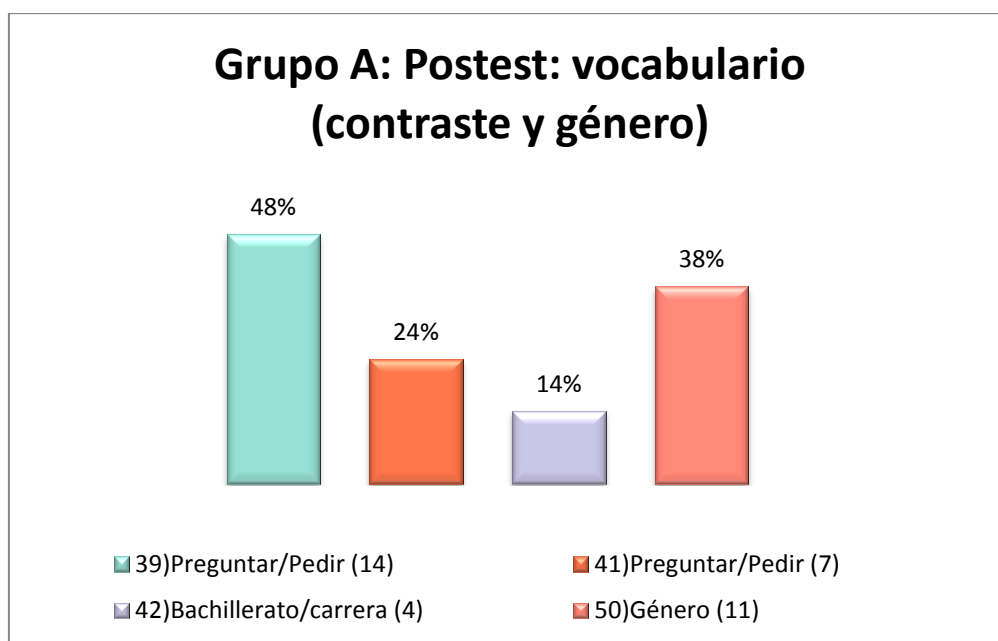


Gráfico 16: Grupo A - Resultado del Posttest (vocabulario-contraste y género)

Aunque no haya presentado la mayoría de los fallos, el tema *género* presenta un determinado patrón de error. De los once estudiantes que no acertaron, ocho marcaron como respuesta correcta la secuencia de palabras *clase, cantante, fumante, puente* como si fueran del mismo género.

Analizando el rendimiento por subgrupos, los alumnos del PH demostraron una mínima ventaja al compararlo con el NPH. El primero presentó un promedio de 2,7 con una desviación típica de 2,2 y el segundo 2,6 con desviación de 1,4. En la proposición sobre *preguntar/pedir*, la mitad de los miembros de NPH no contestaron correctamente. En cambio, el 45 % del PH se equivocó a la hora de diferenciar este tema.

En lo que concierne al CtrA y ExpA, los datos muestran que el promedio de fallos de los primeros fue de 2,3 frente a 3,1 del otro; con una desviación típica de 0,9

81 Ítem: ¿No _____ a) preguntaste/b) pediste el camino?

82 Ítem: a) pregunté/ b) pedí _____ a todos que me dijeran sus nombres.

y 2, respectivamente. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($p=.205$). Pese a la superioridad del CtrA en el promedio, en los ítems con más errores cometidos por el Grupo A, la cantidad de estudiantes que se equivocaron de dicho grupo es siempre superior cuando se compara con el ExpA. En la proposición de *preguntar/pedir*, el 54 % no contestó de manera adecuada, mientras que menos de la mitad del ExpA (43 %) presentó una respuesta incorrecta.

Por lo que se refiere a los ítems más problemáticos para la mayoría de los participantes de cada subgrupo, comprobamos que en ningún ítem hubo más de un 50 % de errores por parte del ExpA y PH. No obstante, tanto el CtrA como el NPH presentaron más fallos en un único ítem que se corresponde con el contraste entre *preguntar/pedir*.

Analizando la actuación de los miembros del subgrupo del ExpA, se identifica un promedio de fallos similar del ExpA2 y ExpA4: 2,8 y 2,5 respectivamente y muy dispar cuando se compara al ExpA4, con 6 por participante. Pese a este resultado, esta diferencia entre los grupos no puede ser considerada estadísticamente significativa.

6.2.2.3 Comparación Pretest y Posttest - Vocabulario: Grupo A

El promedio de errores cometidos por el Grupo A en la sección de vocabulario del Posttest (2,7) fue inferior respecto al Pretest (3,7) y esta diferencia no puede ser considerada estadísticamente significativa ($p=.061$). En el Pretest, todos los estudiantes se equivocaron al menos una vez mientras que en el Posttest dos alumnas del ExpA respondieron correctamente a todas las preguntas.

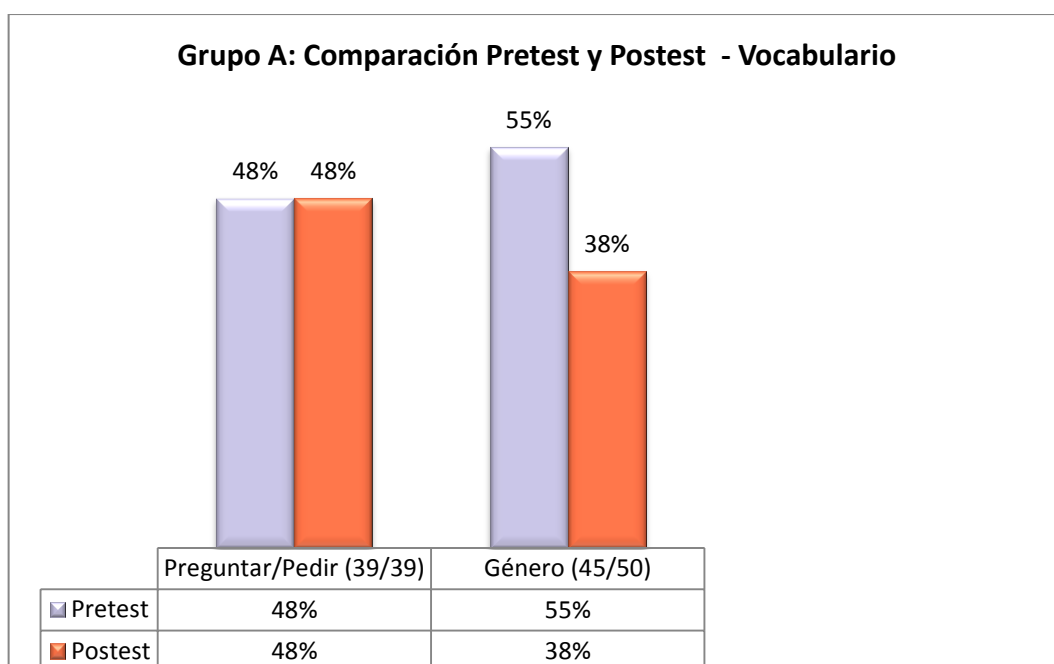


Gráfico 17: Grupo A - Vocabulario: Comparación entre Pretest y Postest

Los ítems con más fallos fueron el contraste entre *preguntar* y *pedir* y el género de las palabras (Gráfico 17). En el primero hubo la misma cantidad de errores en ambos test. No obstante, solamente la mitad de los participantes se equivocó tanto en el Pretest como en el Postest. Con referencia al rendimiento de los alumnos en *género*, constatamos que ocho de los 16 que no supieron la respuesta correcta en el Pretest tampoco la sabían en el Postest. De estos, cinco contestaron erróneamente que las siguientes palabras eran del mismo género: *clase*, *cantante*, *fumante*, *punte*. Tal y como hemos mencionado, en el Pretest esperábamos algunas respuestas en esta secuencia, dado que durante el tiempo que dedicamos al grupo piloto muchos no estaban seguros del género de la palabra *clase*.

Al comparar la actuación por subgrupos, constatamos que en el Postest de todos hubo un promedio inferior de errores. En los subgrupos NPH ($p=.031$) y CtrA ($p=.026$) esta es estadísticamente significativa mientras que en el PH ($p=.591$) y ExpA ($p=.205$) no. La inexistencia de significatividad se mantiene al realizar una comparación intra e intergrupala del resultado del ExpA2, ExpA3 y ExpA4⁸³.

⁸³ promedio de errores en el Pretest y Postest, respectivamente: ExpA2: 3,3 y 2,8; ExpA3: 6 en ambos; ExpA4: 3,6 y 2,5.

Focalizando específicamente en la actuación de cada estudiante, comprobamos que nueve de ellos redujeron su cantidad de errores al doble o más. De estos, cuatro formaron parte del ExpA. Es también en este grupo donde se observa la reducción de fallos más destacada: de 9 errores en el Pretest, la estudiante no cometió ninguno en el Postest.

6.2.2.4 Pretest – Vocabulario: Grupo B

Por los resultados obtenidos en el Pretest del Grupo B, podemos decir que su actuación en la sección de vocabulario fue satisfactoria, su promedio de errores fue de 3,6 por participante con una desviación típica de 2. En los ítems que demandaban la búsqueda de sinónimos, la cantidad de alumnos que se equivocaron no superó el 19 % (4).

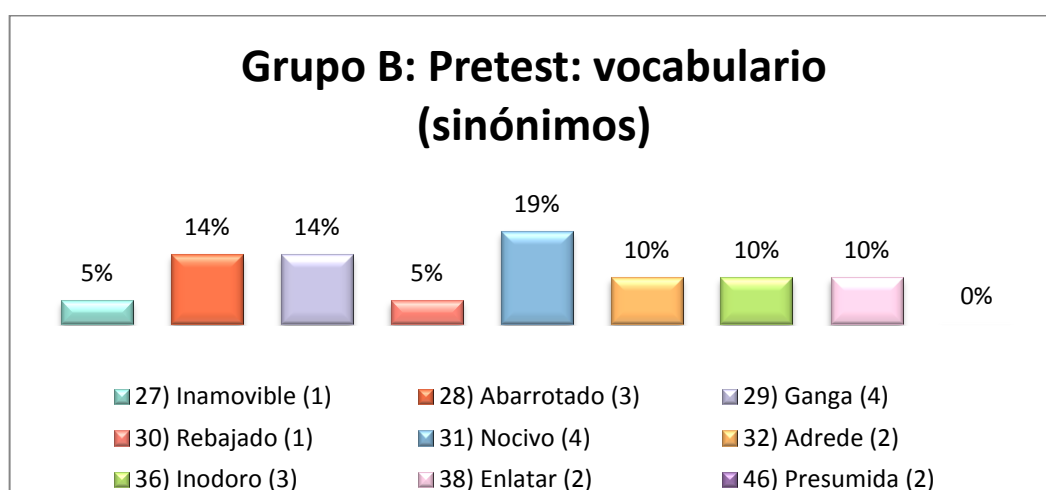


Gráfico 18: Grupo B - Resultados del Pretest (vocabulario-sinónimos)

Por otro lado, como se observa en el Gráfico 19, las preguntas referentes a *contrastes* causaron dificultad para una parte representativa de estudiantes. Los dos ítems correspondientes a la diferencia entre *pedir* y *preguntar* abarcan el 30 % del total de errores cometidos en el Pretest de vocabulario. De los 13 participantes que se equivocaron en el primer ítem⁸⁴, ocho también repitieron el error en el 43⁸⁵ sobre el mismo tema. De acuerdo con los resultados obtenidos con el grupo piloto y también con el Grupo A, sabíamos que este tema sería problemático para los estudiantes, así que los resultados no nos sorprenden.

⁸⁴ Ítem 39: ¿No _____ el camino? a) preguntaste b) pediste

⁸⁵ Ítem 43: _____ a todos que me dijeran sus nombres. a) pregunté b) pedí

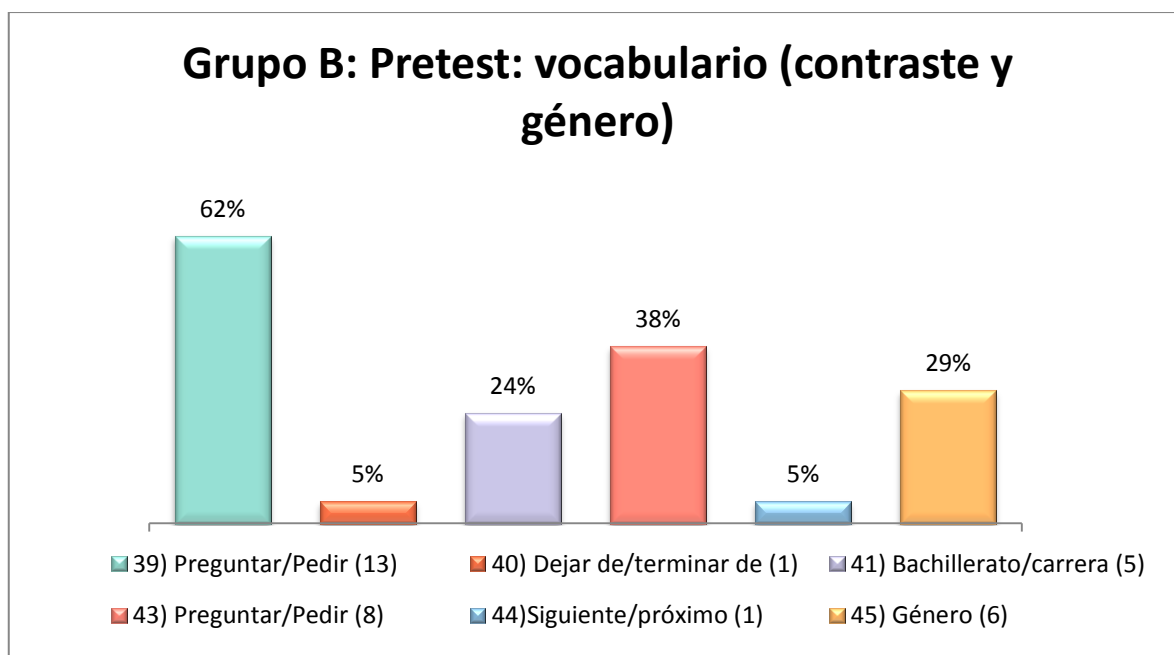


Gráfico 19: Grupo B - Resultados del Pretest (vocabulario - contraste y género)

El tercer ítem más problemático para los alumnos del Grupo B fue la búsqueda por un antónimo para «colchón duro»⁸⁶ (Gráfico 20). La mayoría de los participantes seleccionó la opción «colchón firme» como la correcta. Esta elección nos lleva a cuestionarnos si los participantes entendieron que el enunciado les pedía que buscaran el antónimo y no el sinónimo de la palabra.

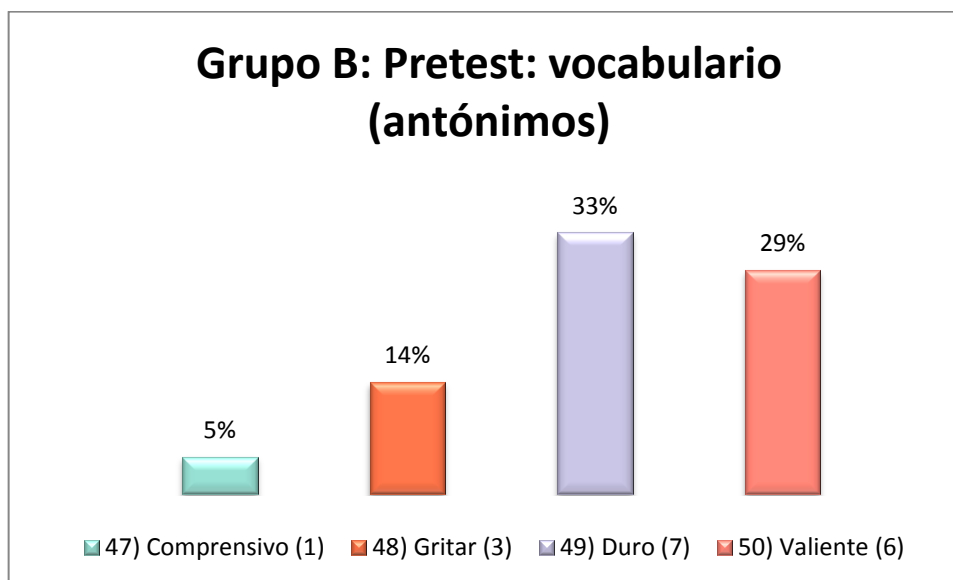


Gráfico 20: Grupo B - Resultados del Pretest (vocabulario-antónimos)

⁸⁶ Ítem 49: Dormir sobre un *colchón duro* es totalmente sobrepasado y los especialistas lo recomiendan cada vez menos. a) denso b) firme c) blando

Al estudiar los resultados por subgrupos, los datos demuestran que no hay diferencias estadísticamente significativas en ningún caso. Por parte de los alumnos del PH el promedio de errores fue de 3,2, frente a un 3,9 del NPH con desviación típica de 1,5 y 2 respectivamente ($p=.688$). Pese a este promedio, en los ítems con más fallos, el porcentaje de fallos revela que los participantes que estuvieron en contexto de inmersión tuvieron un rendimiento algo inferior. En el ítem más problemático para el Grupo B, sobre *preguntar/pedir*, el porcentaje fue del 67 % frente al 58 %. En la segunda pregunta del tema, un 56 % contra un 25 %. Únicamente en la selección de un antónimo para «colchón duro» es donde ambos grupos presentan un 33 % de participantes que respondieron incorrectamente.

En lo que concierne al ExpB y CtrB, la actuación del primero fue un poco inferior, con un 3,9 de fallos frente a 3,1; la desviación típica fue de 2 y 1,7, respectivamente. Esta pequeña diferencia no puede ser considerada estadísticamente significativa. En los ítems con más cantidad de fallos se percibe con más precisión la diferencia entre ambos. En el primero, el 77 % de los componentes del ExpB se equivocaron mientras que en el CtrB este número cae a un 38 %. Del mismo modo, en el segundo y tercer ítem el CtrB presentó un 25 % de errores mientras que el ExpB un 46 % y 38 %, respectivamente.

Respecto a los ítems con más de un 50 % de fallos de cada subgrupo, constatamos que en ninguno causó problema para la mayoría de los miembros del CtrB. Por el contrario, para el ExpB y NPH el contraste entre *preguntar* y *pedir* fue la única proposición donde más de la mitad no contestó correctamente. Las dos proposiciones sobre este mismo tema fueron en las que la mayoría de los miembros del PH se equivocó.

6.2.2.5 Posttest – Vocabulario: Grupo B

En la sección de vocabulario del Posttest, el Grupo B presentó un promedio de 2 errores con una desviación típica de 1,5. Entre los ítems más problemáticos para los participantes está la búsqueda por un sinónimo para «adrede», la elección del género adecuado y el contraste entre *preguntar/pedir*. En el primer caso (Gráfico 21), el 29 % (6)⁸⁷ de los participantes se equivocaron y sus respuestas se dividieron igualmente

⁸⁷ Ítem 35: Tú dirás lo que quieras, pero, en opinión de casi todos, ella lo hizo adrede. a) mal b) rapidísimo c) intencionalmente.

entre las dos alternativas. Por este motivo, creemos que en el momento del Posttest estos participantes desconocían cuál era el significado de la palabra.

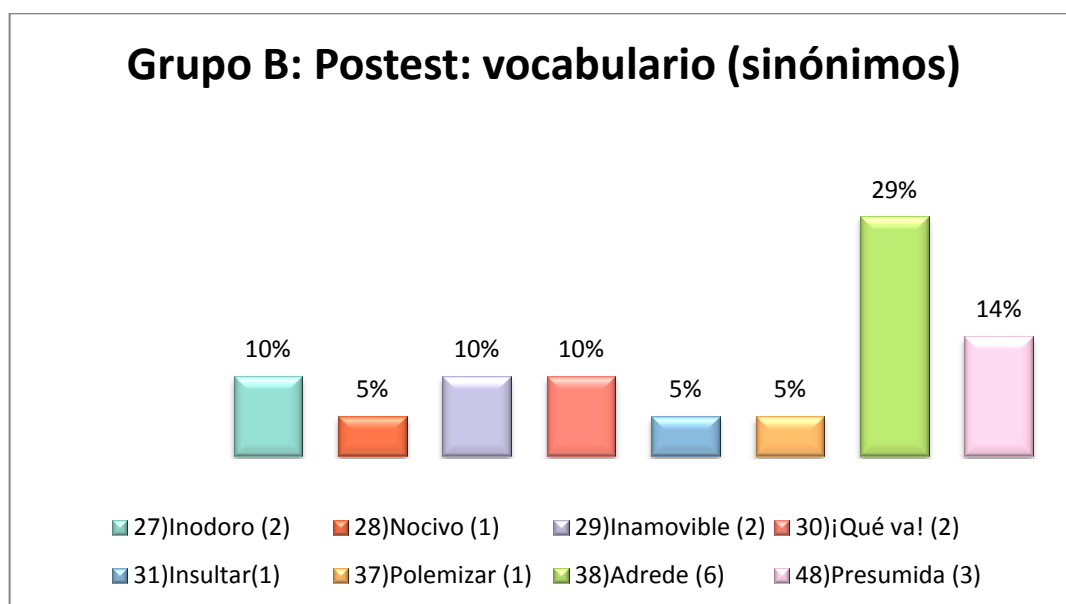


Gráfico 21: Grupo B - Resultados del Posttest (vocabulario-sinónimos)

Con el mismo número de errores que el anterior está el ítem sobre género⁸⁸ (Gráfico 22), donde se debería indicar cuál era la secuencia de un mismo género. De los seis participantes que se equivocaron, cinco eligieron como correcta la secuencia *clase, cantante, fumante, puente*. Pese a que algunos alumnos sigan equivocándose en el género de la primera palabra de la secuencia, creemos que durante el período entre Pretest y Posttest la utilizaron exhaustivamente durante sus prácticas, por ende suponemos que la elección errónea parece proceder de un desconocimiento del género de la palabra «puente».

⁸⁸ Ítem 50: a) torre, clase, catástrofe, fuente, llave b) clase, cantante, fumante, puente c) Mapa, medicina, sistema, problema

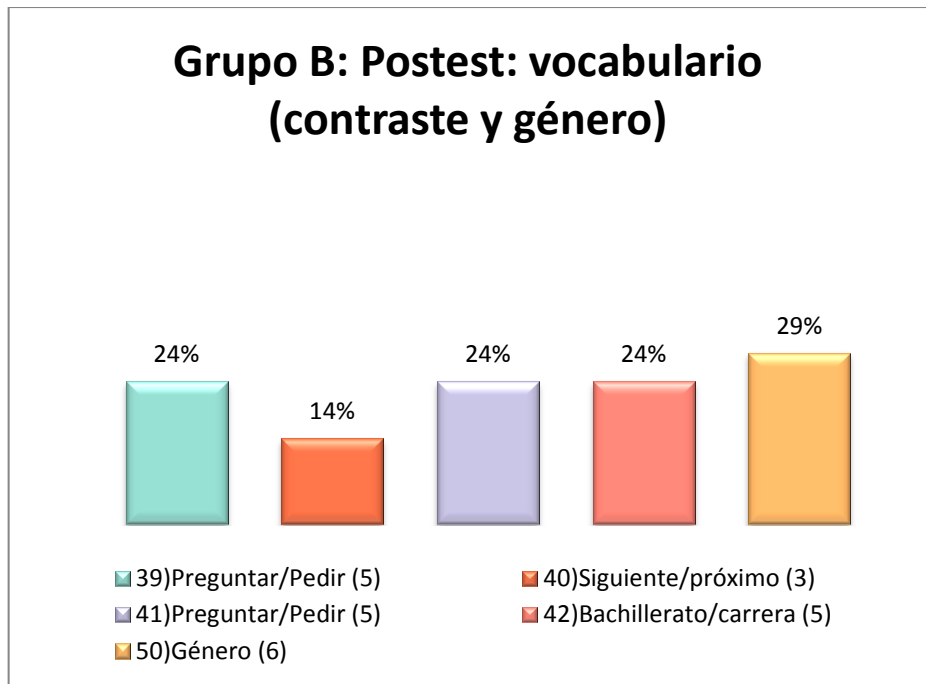


Gráfico 22: Grupo B - Resultados del Postest (vocabulario-contraste y género)

La elección entre preguntar y pedir causó dificultad a parte de los estudiantes. Asociados, los fallos cometidos en ambas preguntas se corresponden al 22 % del total del Postest. De los cinco estudiantes que no seleccionaron la opción correcta, tres se equivocaron en ambas preguntas.

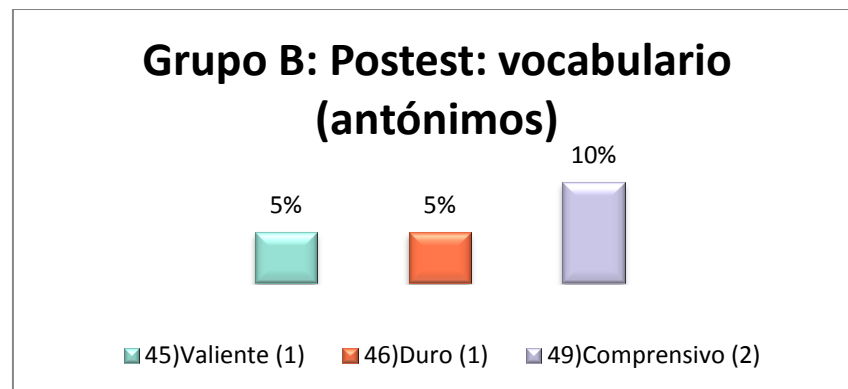


Gráfico 23: Grupo B - Resultados del Postest (vocabulario-antónimos)

En lo que se refiere a los resultados por subgrupos, verificamos que ninguna diferencia es estadísticamente significativa. En el subgrupo por estancia en país hispanico, el PH llegó a un promedio de 2,1 muy próximo a los 2,4 del NPH ($p=.765$) con una desviación típica de 1,6 y 1,7 respectivamente. Esta similitud se refleja en el porcentaje de participantes de cada grupo que se equivocó en los ítems con más errores. En las proposiciones de selección de un sinónimo para «adrede» y contraste

entre preguntar/pedir hubo un 22 % de fallos de los componentes del PH mientras que para NPH un 33 % y 25 % respectivamente. Por otro lado, el ítem donde se ve una mayor distancia entre ambos es el relacionado con la elección del género, donde el 44 % de los que estuvieron una temporada en contexto de habla hispana contestó incorrectamente contra un 25 % del otro grupo.

Por lo que se refiere a los grupos ExpB y CtrB, el rendimiento del último fue superior con un promedio de 1,6 errores respecto a los 2,6 del ExpB. La desviación típica fue de 1,6 para el ExpB y 1 del CtrB y la diferencia no es estadísticamente significativa ($p=.110$). El porcentaje de fallos de ambos grupos en los ítems con más errores deja clara la superioridad del CtrB. En todos (género de las palabras, selección de sinónimo para «adrede» y en el ítem 41 de contraste de *pedir*) únicamente el 13 % del CtrB se equivocó mientras que en el ExpB en las dos primeras un 38 % se equivocó y en *preguntar/pedir* un 31 %.

El bajo volumen de fallos presentados en esta sección del Posttest se refleja también en los ítems con más de un 50 % de respuestas incorrectas los grupos. La mayoría de los participantes de cada grupo no se equivocó en ninguno.

Un análisis de los resultados intragrupales del ExpB nos revela que hay poca diferencia en el promedio de errores del ExpB2 y ExpB3 (3,6 y 4,3) y del ExpB1 y ExpB4 (2 y 1,4). No obstante, esta diferencia es significativa entre los grupos, precisamente entre el ExpB3 y el ExpB4 ($p=.021$)⁸⁹. Al acercarnos a las respuestas dadas por cada subgrupo, se destaca la superioridad del ExpB4 frente a los demás, en este subgrupo cuatro de sus cinco componentes solamente cometieron un error.

6.2.2.6 Comparación Pretest y Posttest - Vocabulario: Grupo B

Al realizar una comparación en la sección del vocabulario entre Pretest y Posttest, los datos indican que el rendimiento del Grupo B mejoró pasando de un promedio de 3,6 a 2,2, lo que lo caracteriza como estadísticamente significativo

⁸⁹ Para el conocer el resultado completo con los valores de P por grupo, ir a Anexos.

($p=.004$). En ambos test, el promedio de errores de cada ítem no es muy alto y solamente en uno de ellos en el Pretest superó el 50 % (Gráfico 24)⁹⁰.

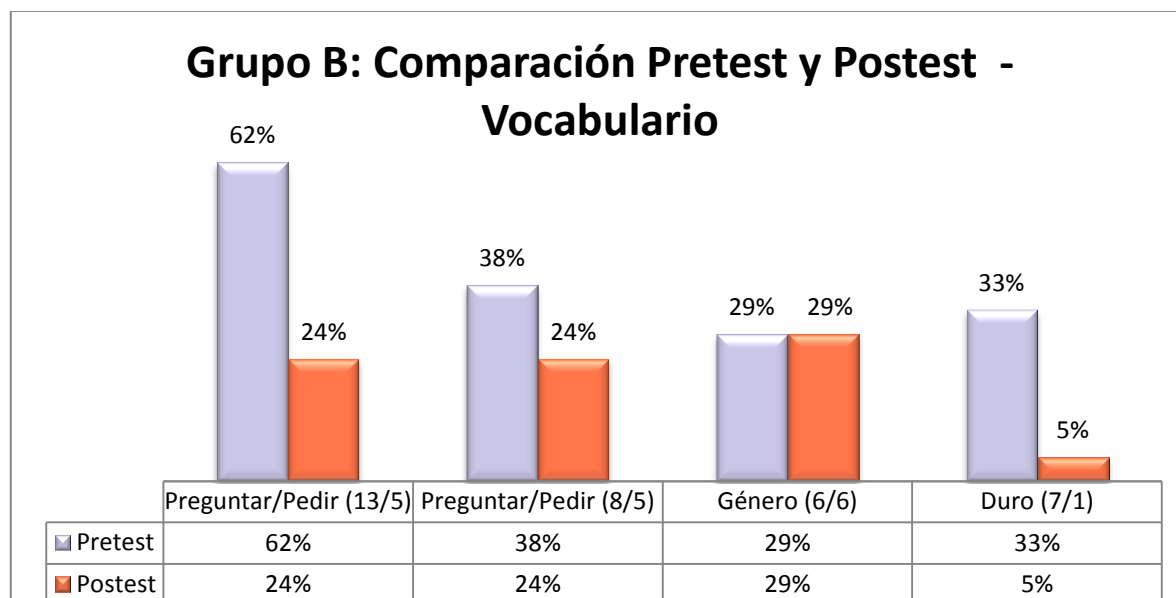


Gráfico 24: Grupo B - Comparación entre Pretest y Postest en la sección de vocabulario (ítems con más errores)

Por los resultados obtenidos, podemos decir que en la sección de vocabulario los ítems más problemáticos para estos alumnos fueron el contraste entre *preguntar/pedir* y la *selección correcta del género* de determinadas palabras. En el caso de los contrastes, de los 13 participantes que se equivocaron en el Pretest en la pregunta que tenía como respuesta *preguntar el camino*, cinco tampoco acertaron en el Postest. De estos, solamente uno se equivocó en el otro ítem sobre el tema en el cual deberían responder *pedí a todos que me dijeran sus nombre*. Por ello, no podemos afirmar si hay realmente un patrón o más bien una tendencia de utilizar el verbo *pedir* como sinónimo de *preguntar* en situaciones como las propuestas en el test.

En lo que concierne a la cuestión relacionada con el género de las palabras, los resultados indican un patrón de errores: de todas las respuestas incorrectas presentadas en ambos test, casi su totalidad marcan la secuencia *clase, cantante, fumante, puente* como la correcta. Por la cantidad de errores cometidos en este ítem,

⁹⁰ Normalmente en los gráficos comparativos presentamos los ítems con más de 45% de errores. Debido a los resultados obtenidos, decidimos presentar los ítems con más errores en ambos test.

seis en cada test, y teniendo en cuenta que cuatro participantes son reincidentes, o sea, se equivocaron en el Pretest y Posttest, consideramos que el desconocimiento del género adecuado para las palabras propuestas puede tratarse de un problema aislado para estos estudiantes y no para todo el Grupo B.

Al comparar las actuaciones de los subgrupos, observamos que en todos, el promedio de errores en el Posttest fue inferior cuando se comparan con el Pretest. En cuanto al subgrupo por estancia en país hispánico, en el PH hubo un descenso del 3,2 al 2,1 y en el NPH 3,9 al 2,4. De acuerdo con los análisis, la diferencia en el rendimiento del PH es claramente significativa ($p=.026$), sin embargo, esto mismo no es tan claro en lo que se refiere al NPH dado que $p=.051$.

Por lo que se refiere al CtrB y ExpB, la diferencia entre las medias de un test y otro llegó a casi dos puntos (3,1 y 1,6 respectivamente; $p=.016$) y es estadísticamente significativa. Por otro lado, para el ExpB el descenso de 3,9 a 2,6 fallos no es suficiente para considerarlo significativo ($p=.085$).

Al estudiar los resultados individuales, once de los participantes redujeron sus errores a la mitad o más. De estos, seis forman parte del ExpB. Se destaca el descenso en el número de fallos de una estudiante del ExpB4 que en el Pretest cometió nueve errores y en el Posttest solamente uno.

6.2.3 Expresión Escrita

En la sección de expresión escrita de ambos test, el tema del artículo de opinión que debía ser redactado por los participantes era «¿Qué esperan los profesores de ELE de los alumnos?» y se recomendaba que tuviera entre 300-350 palabras. Se comprobó en un primer momento la densidad léxica y posteriormente clasificamos los errores de acuerdo con su tipología una única vez. En otras palabras, si en una redacción apareciera cuatro veces el mismo error, p.e «el alumno es motivado», este se contaría solamente una vez aunque para identificarlo, lo poníamos en negrita y de otro color.

6.2.3.1 Pretest – Expresión Escrita: Grupo A

Los resultados obtenidos en la sección de expresión escrita del Pretest del Grupo A demuestran que las redacciones tenían una media de 353 palabras, con una

desviación típica de 64, y una densidad léxica de 41 %. Un poco más de la mitad de los participantes no alcanzaron el promedio anterior, y entre ellos siete no superaron el 38 %. En este grupo se encuentran dos de los diez alumnos con más errores en esta sección. Basándonos exclusivamente en este resultado, podemos decir que una baja densidad léxica no está relacionada con más errores. Por otra parte, de acuerdo con los datos, los estudiantes con menos fallos tienen redacciones con densidad léxica superior a la media: el alumno con más aciertos, por ejemplo, tiene un texto con un 54,6 % de densidad léxica.

Se marcaron 557 errores en las 28⁹¹ redacciones, un promedio de 19 fallos por texto. Los fallos se centraron, sobre todo, en las categorías de *Morfosintaxis* y *Vocabulario*, respectivamente⁹².

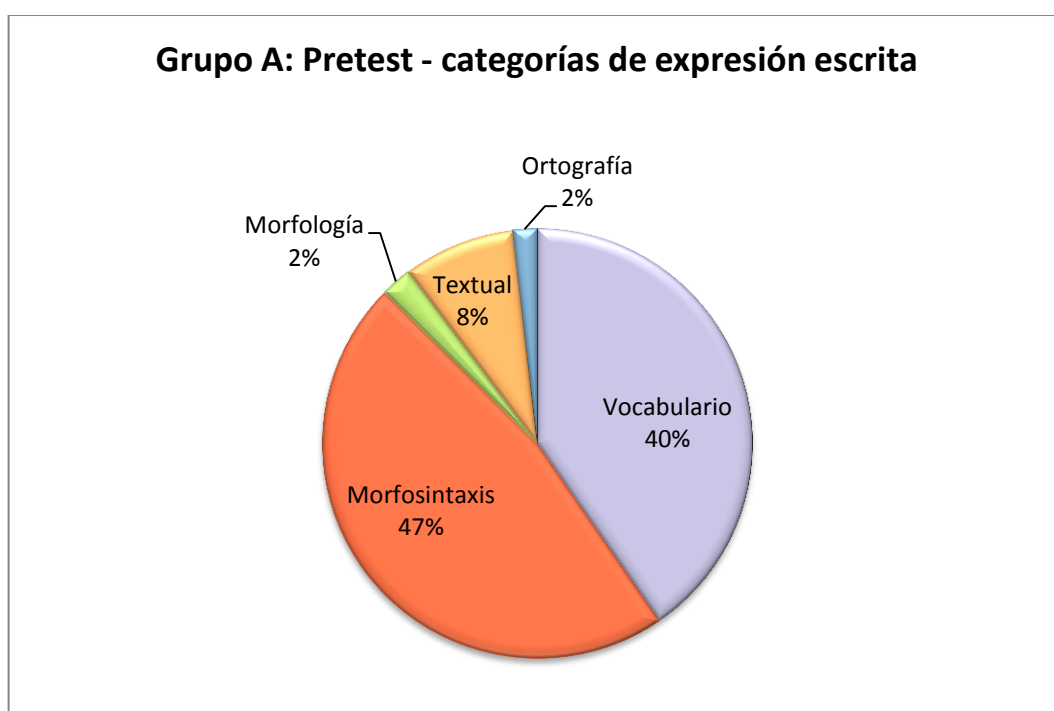


Gráfico 25: Grupo A - Pretest: errores en las categorías de expresión escrita

En *Morfosintaxis* los errores se repartieron en 23 subcategorías. Como se aprecia en la Tabla 27, la mayoría de los fallos encontrados se concentraron en la subcategoría de *modo verbal incorrecto* (MO2). Pese a no disponer de datos exhaustivos al respecto, constatamos que el uso del modo subjuntivo es escaso en las composiciones escritas que corregimos. El método utilizado para «escapar» de dicho

⁹¹ Una participante no hizo la redacción.

⁹² Hubo un total de 262 errores en la categoría de Morfosintaxis y 225 en la de Vocabulario.

modo verbal normalmente es emplear el infinitivo adecuadamente o el indicativo de manera errónea. Un ejemplo es el caso de «*es (muy) importante (que)*». De las 17 ocurrencias encontradas, dos fueron acompañadas de infinitivo y subjuntivo, los demás 13 casos iban acompañados de verbos en indicativo.

Grupo A: Pretest – Morfosintaxis			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo:
MO2	Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada)	28 % (74)	Es importante que los alumnos tienen bastante conocimiento de la gramática
LW2	El artículo es innecesario o se usa de manera inadecuada	12 % (31)	No obstante, para alumnos de español lengua extranjera son sobre todo importantes la expresión oral y la pronunciación.
VR2	Uso inadecuado o marcado de la preposición (sin colocación)	10 % (27)	Es una cuestión de la que hay varias respuestas
CG2	Error de congruencia entre sujeto y predicado	9 % (24)	Además, mucha gente quieren aprender Español en su tiempo libre, como pasatiempo.
RV2	Uso incorrecto, marcado y/o insuficiente del pronombre relativo	8 % (20)	A partir del primer día les aviso de que la carrera de lingüística, en específico la española, necesita una presencia activa por todo el año, que sea el período de exámenes o no

Tabla 27: Grupo A - Pretest: Subcategorías con más errores en Morfosintaxis

En la subcategoría correspondiente al uso del *artículo* (LW2), observamos que los casos identificados se dividen entre los errores por ausencia y por uso inadecuado. Al acercarnos a los resultados, curiosamente constatamos que, de los quince casos marcados por este último caso, cinco es por un uso indebido del artículo junto a la preposición *de*. Al contrario de la subcategoría anterior, que presenta un determinado tipo de patrón, la relacionada con el empleo *inadecuado de la preposición* (VR2) presenta un número de fallos considerable, pero todos diferentes.

En lo que concierne a los fallos de la categoría de *Vocabulario* (Tabla 28), la mayoría se centra en la *selección incorrecta de una palabra*. Por ser una subcategoría tan amplia es bastante difícil encontrar un patrón de error, pero en repetidas ocasiones se empleó la palabra «*esperanzas*» con el significado de «*expectativas*», p.e: «*tiene que adaptar su programa y sus propias esperanzas*».

Grupo A: Pretest – Vocabulario			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo:
WOK	Selección de una palabra incorrecta.	35 % (78)	Sin embargo, se realizan que no es posible que sus alumnos sepan todas las palabras del vocabulario español
VZV	Ausencia o uso inadecuado de complemento preposicional	18 % (40)	No se interesaban a las dificultades gramaticales del español.
SPW	Ortografía incorrecta de una unidad léxica.	15 % (34)	Así tienes todos los ingredientes para una buena educación
VZV1	Uso inadecuado de la preposición «de»	13 % (29)	La mayoría de estos alumnos solo quiere aprender de hablar español para ir de vacaciones.
LX	Palabra inexistente en español	12 % (27)	Los estudiantes deben ser capables de usar el lenguaje cuando lo necesitan.

Tabla 28: Grupo A - Pretest: Subcategorías con más errores en Vocabulario

Las subcategorías VZV y VZV1 abarcan el mismo problema, es decir: *complemento preposicional*. La última la creamos debido a los repetidos casos de uso inadecuado de la preposición *de*. En los casos clasificados como VZV no encontramos un patrón de fallos, mientras que en VZV1 consideramos una vez más que, posiblemente por influencia de otras lenguas como el francés y el neerlandés, algunos alumnos suelen utilizar la preposición inadecuada en perífrasis de infinitivo (p.e: «*intentar de hacer*») o con las expresiones «*es (im) posible, importante, necesario*» (p.e: «*Al comienzo del curso es importante de mirar con qué grupo están*»).

Aparte de las subcategorías VZV y VZV1, en *morfosintaxis* también existía una subcategoría destinada a las preposiciones sin colocación (VR2). Al sumar los fallos identificados en las tres subcategorías referentes al este tema, llegamos a 96 errores, lo que corresponde al 17 % de todos los cometidos en expresión escrita. Este resultado supera al de las demás categorías (textual, 8 %; morfología, 2 % y ortografía, 2 %) con diferencia.

En la subcategoría de *palabra inexistente* (LX), detectamos un patrón relacionado con el origen del error. Por los datos obtenidos y las lenguas habladas por los estudiantes, opinamos que todos los errores, excepto uno, pueden proceder de la influencia de otros idiomas, sobre todo por el francés. En muchas redacciones aparecen palabras como «*meriten*», «*capable*», «*ameliorizar*», «*ameliorar*» o «*expectar*».

En dirección opuesta a las demás categorías, en *textual* los errores están distribuidos, casi por igual, en dos subcategorías. En los casos de *relación defectuosa entre párrafos, oraciones o frases* (CNT), encontramos casos tanto por falta de uso de un conector o conjunción como un uso inadecuado de éstos. Sin embargo, en los casos de *repetición no funcional o redundancia* (CKN), casi todos los errores detectados fueron por repetición o redundancia. En muchas ocasiones, éstos podrían haber sido evitados por el uso de pronombres o de sinónimos.

Grupo A: Pretest – Textual			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo:
CKN	Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita.	40 % (19)	Cuando un profesor de español lengua extranjera prepara una clase de español
CNT	La relación entre los párrafos, oraciones o frases es defectuosa.	38% (18)	Además, el artículo quiere indicar que un estudiante no solo aprende español en la clase, pero también cuando la estudia en casa
CKL	Las ideas no son lo suficientemente claras y precisas, demasiado generales o anecdóticas	15 % (7)	Cuando los estudiantes poseen esa base necesaria, siguen la apertura al mundo hispánico.

Tabla 29: Grupo A - Pretest: Subcategorías con más errores en Textual

En las dos últimas categorías con menos fallos, a saber: *morfología* (2 %) y *ortografía* (2 %), los problemas se centraron principalmente en una sola subcategoría. Para la primera se trata de la subcategoría WW –*error en la forma de conjugación del verbo*– con un 46 % (6) de fallos. En el caso de *ortografía*, los diez errores marcados se refieren a la subcategoría de *uso incorrecto de la ortografía del sistema español* (SPS). A pesar de no haber un patrón de errores en esta subcategoría, detectamos varios casos por el uso de y/e de letras mayúsculas para referirse a nacionalidades.

Es importante comentar que la subcategoría SPS abarca únicamente los errores dentro del sistema español. Los demás problemas ortográficos se dividen entre las subcategorías SPV (*error ortográfico de una forma gramatical*), encontrada en la categoría de *morfosintaxis* y SPW (*error ortográfico de una forma léxica*), incluida en la categoría de *vocabulario*. Al unir los fallos cometidos en las tres subcategorías⁹³ llegamos a 54 errores, un 10 % del total de los cometidos. Pese a que en realidad no hayamos encontrado un patrón de errores que nos ayudaran a entender tantos casos,

⁹³ Fallos en cada subcategoría: SPW: 34, SPV: 10 y SPS: 10.

creemos que hay una incidencia de otros idiomas, pero que gran parte podría ser corregida con una relectura del texto dado que algunos errores marcados son por grafías como: *frecuente, propio, suficiente, seguridad, características* además de los casos descritos anteriormente de SPS.

Respecto a los resultados por subgrupos, los datos demuestran que el promedio de errores del PH es de 16,6 frente a 20,8 del NPH. Esta diferencia no es estadísticamente significativa ($p=.528$). Al comprobar el promedio de fallos por categoría (Gráfico 26), podemos comprobar que la ventaja del PH se mantiene en las categorías de *vocabulario, morfología y textual* donde este subgrupo presentó una media de fallos inferior al NPH. Incluso en las dos categorías donde el PH presenta más porcentaje de fallos, la diferencia entre ambos subgrupos es mínima.

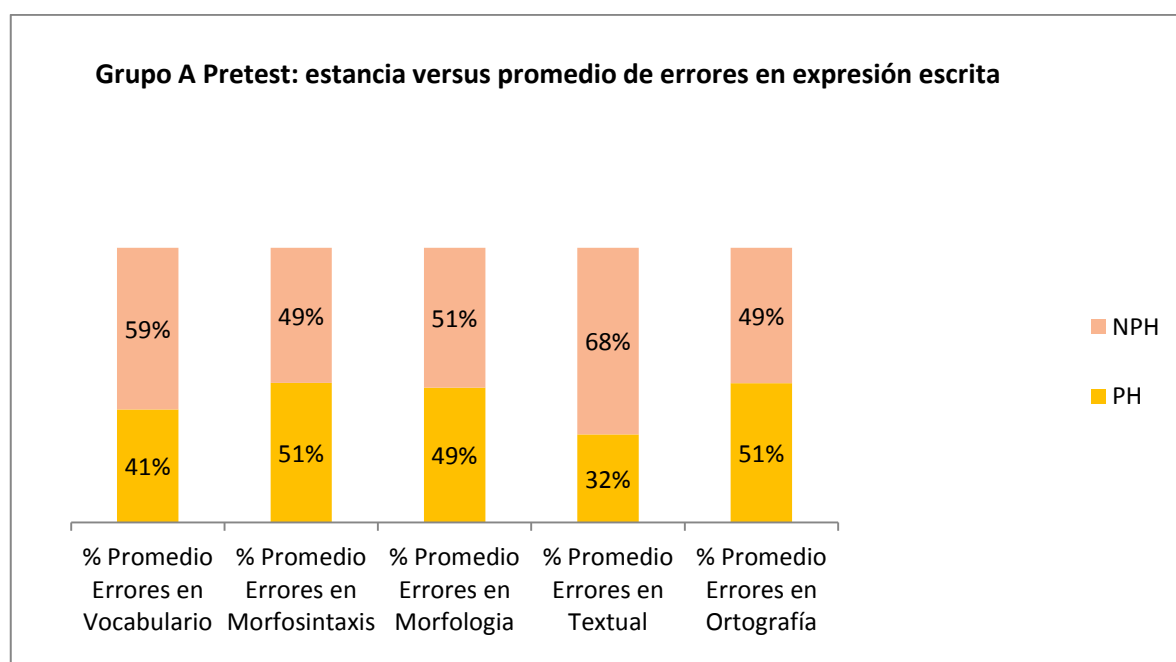


Gráfico 26: Grupo A - Relación entre promedio de errores y estancia en país hispanico en el Pretest

En lo que concierne al CtrA y ExpA, el promedio de errores no es estadísticamente significativo ($p=.947$) y la diferencia en los promedios es mínima (19,5 y 20, respectivamente). Como se ilustra en el Gráfico 27, salvo en la categoría de *ortografía* el rendimiento de los alumnos del CtrA fue mejor, aunque en ninguna de ellas la diferencia es superior a los diez puntos porcentuales.

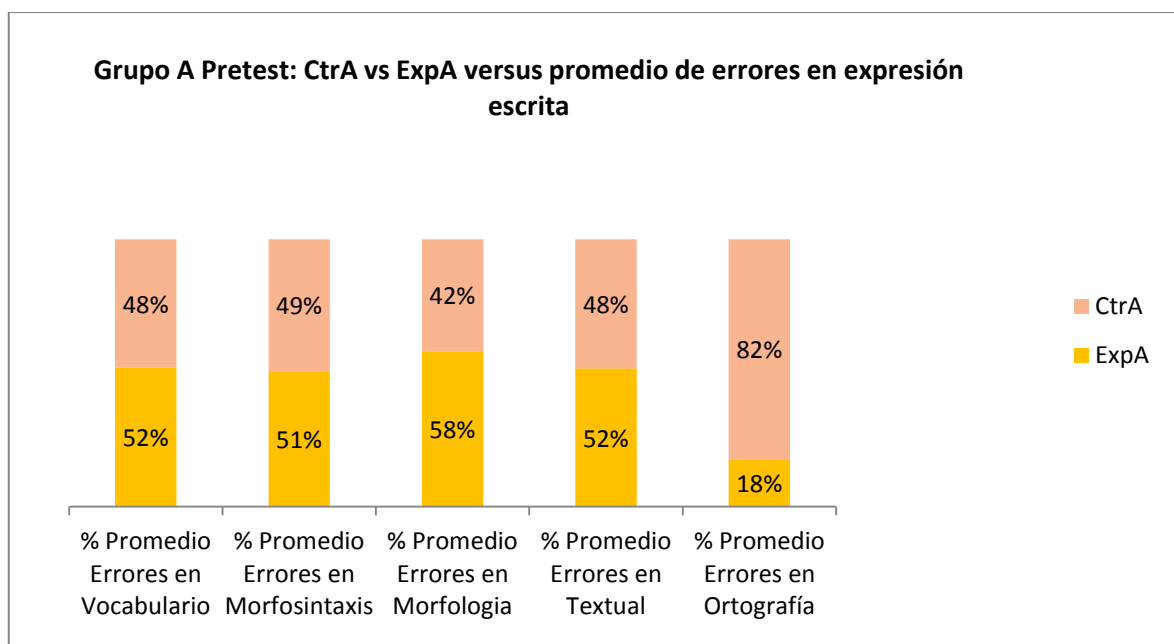


Gráfico 27: Grupo A - Promedio de errores en expresión escrita del ExpA y CtrA en el Pretest

A fin de constatar las tipologías de errores de cada grupo, comprobamos en las categorías de *morfosintaxis*, *vocabulario* y *textual* la subcategoría más problemática para cada subgrupo.

ExpA	CtrA	PH	NHP
MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada) 2,8	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada) 2,3	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada) 2,8	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada) 2,4
WOK - Selección de una palabra incorrecta. 2,6	WOK - Selección de una palabra incorrecta. 2,8	WOK - Selección de una palabra incorrecta. 2,5	WOK - Selección de una palabra incorrecta. 2,8
CKN - Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita. 0,8	CNT - La relación entre los párrafos, oraciones o frases es defectuosa 0,7	CNT - La relación entre los párrafos, oraciones o frases es defectuosa 0,5	CKN - Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita. 0,9

Tabla 30: Grupo B - Categorías más problemáticas para los diferentes subgrupos del Grupo A

Como se ilustra en la Tabla 30, la diferencia entre subcategorías se observa únicamente en *textual*, donde los miembros del NPH y CtrA demuestran utilizar más repeticiones o redundancias, mientras que el PH y ExpA se equivocaron en lo correspondiente a la relación entre párrafos y frases.

6.2.3.2 Posttest – Expresión Escrita: Grupo A

Durante el Posttest de expresión escrita, el promedio de palabras en las composiciones del Grupo A tuvo una media de 374 palabras, con una desviación típica de 73 y una densidad léxica del 40 %. Más de la mitad de los participantes no alcanzaron este promedio, entre ellos, nueve no superaron el 38 %. En este grupo se encuentran alumnos de los grupos con más y menos errores. Por este motivo, consideramos que una baja densidad léxica no está relacionada con más fallos.

Se contabilizó un total de 449 errores en las 29 redacciones, un promedio de 15 por composición. Las categorías⁹⁴ con más fallos fueron *morfosintaxis* y *vocabulario*, respectivamente (Gráfico 28).

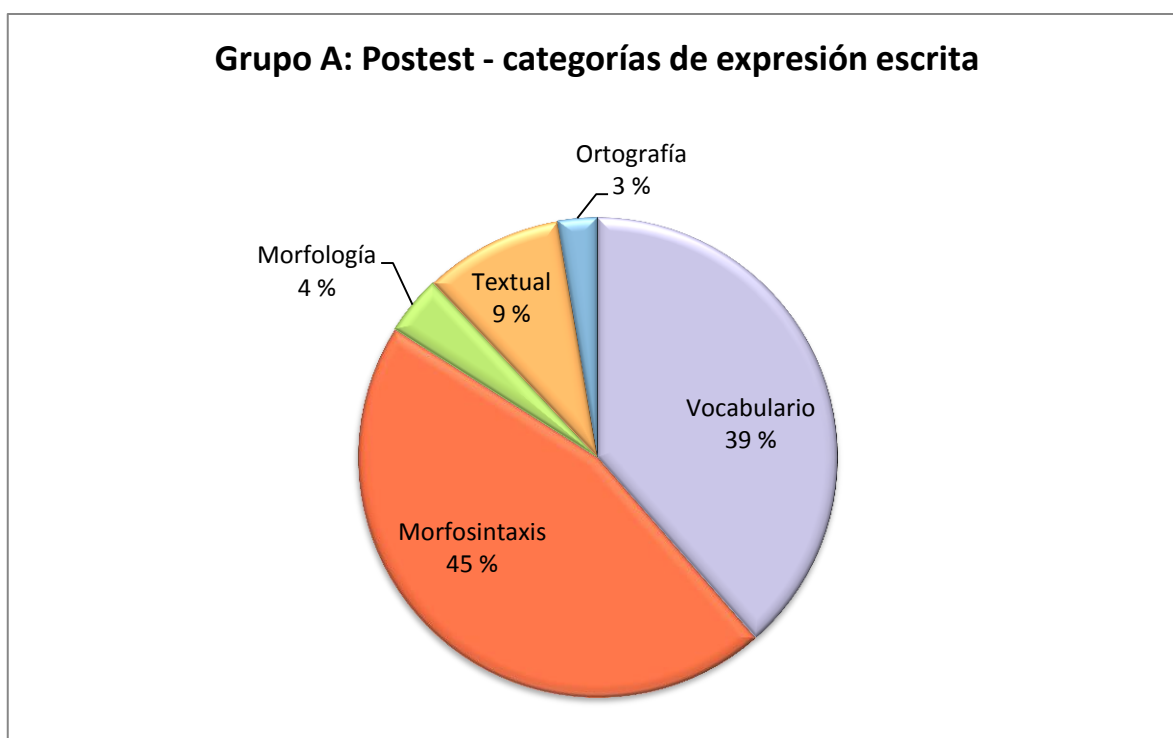


Gráfico 28: Grupo A - Posttest: Porcentaje de errores en las categorías de expresión escrita

En la categoría de *morfosintaxis*, los fallos están repartidos en 24 subcategorías y ninguna alcanza más del 25 %. Como se expone en la Tabla 31, muchos de los problemas de los alumnos están relacionados con el verbo⁹⁵: si sumamos solamente los errores cometidos de modo verbal incorrecto *en cláusula subordinada* (MO2) y *cláusula principal* (MO1) llegamos al 11 % de todos los

⁹⁴ Total de errores por categoría: Morfosintaxis: 204; Vocabulario: 173; Textual: 42; Morfología: 18 y Ortografía: 12.

⁹⁵ Errores cometidos en las subcategorías de MO1 y WT2: 3% (5 y 4 respectivamente).

cometidos, resultado superior a las categorías de *textual*, *morfología* y *ortografía*. Casi todos los casos de *modo verbal* ocurrieron por el uso indebido del indicativo en lugar de subjuntivo. Por otra parte, entre los fallos de tiempo verbal *temporum consecutio exterior* (WT1) y *temporum consecutio* (WT2), la mayoría es por un uso inadecuado de los pretéritos del indicativo.

Grupo A: Posttest – Morfosintaxis			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo:
MO2	Modo del verbo incorrecto (cláusula subordinada)	23 % (46)	Espero que estudian en casa también, sobre todo cuando no han asistido a una clase.
CG2	Error de congruencia entre sujeto y predicado	11 % (23)	Lo que más me llamé la atención durante las prácticas de español, es que la heterogeneidad del grupo puede ser muy problemática.
LW2	El artículo es innecesario o se usa de manera inadecuada	9 % (19)	Es la tarea del profesor de añadir a estos aspectos estereotípicos otras cosas importantes de la cultura española
CG1	Error de congruencia entre nombre y adjetivo o participio pasado	9 % (19)	De ello resulta que en una clase de nivel básica (es el nivel más frecuente en Bélgica) la materia sirve a bien entender las estructuras gramaticales en vez de aplicarlas
WT1	El tiempo verbal utilizado es incorrecto (temporum consecutio exterior)	7 % (15)	Los alumnos de español lengua extranjera tienen que ser motivados para aprender la lengua. Si no son motivados, sería muy difícil

Tabla 31: Grupo A - Posttest: Subcategorías con más errores en Morfosintaxis

En cuanto a los casos de *error de congruencia entre sujeto y predicado* (CG2), no identificamos ningún patrón específico. No obstante, en dos redacciones donde más casos se marcaron de dicha categoría, los fallos cometidos se deben a participios que deberían estar en plural (p.e: *Todos estos aspectos deberán ser involucrado en la clase*) y el uso indistinto de *ustedes* y *vosotros* (*Tenéis que dar en cuenta que a sus estudiantes les gusta aprender (...). Entonces no se preocupe*). Por las características anteriores y de las participantes, creemos que si hubieran leído el texto para repasar, a lo mejor no cometerían tales errores.

Con referencia a la categoría de *vocabulario*, constatamos que el 44 % de los errores están concentrados en la subcategoría de *Selección de una palabra incorrecta* (WOK). Por ser una categoría muy amplia no encontramos un patrón de errores.

Grupo A: Postest – Vocabulario			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo:
WOK	Selección de una palabra incorrecta.	44 % (76)	Esto quiere decir que necesitan aprender cómo pedir el camino, cómo pedir algo en un restaurante,
VZV	Preposición incorrecta.	25 % (44)	cuando van de vacaciones en España o otro país hispanohablante.
SPW	Ortografía incorrecta de una unidad léxica.	11 % (19)	Esta reflexión nos invita a reflexionar sobro el comportamiento esperado por los profesores.
VZV1	Preposición «de» incorrecta	8 % (13)	En cambio, el profesor de esa época es un coach quien invita a los alumnos de construir sus propios conocimientos.
LX	Palabra inexistente en español	5 % (9)	El problemática que yo he experimentado durante mis prácticas era de dos formas

Tabla 32: Grupo A - Postest: Subcategorías con más errores en Vocabulario

El segundo y cuarto lugar abarcan las subcategorías de *preposición incorrecta* (VZV y VZV1). Al sumar la cantidad de errores cometidos en las dos, llegamos al 33 % de los casos en *vocabulario*. No identificamos ningún patrón de errores en ambas subcategorías, incluso en *uso inadecuado de la preposición «de»* (VZV1) donde se podría encontrar alguna tendencia, constatamos que hay varios tipos de usos incorrectos de la preposición *de*. Por otro lado, sí percibimos un patrón asociado a la subcategoría de *palabra inexistente en español* (LX). Casi todos los fallos fueron causados por influencia de otras lenguas, que llevó a los estudiantes a redactar palabras como *capable*, *conservativa* y otras.

En cuanto a la categoría *textual*, observamos que la gran mayoría de los fallos fueron causados por repetición. Una parte considerable de participantes, al relatar cómo debería actuar el docente, repetían constantemente las palabras *clase*, *alumno*, *profesor* cuando podrían utilizar un pronombre o un sinónimo.

Grupo A: Postest – Textual			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo:
CKN	Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita.	50 % (21)	Eso quiere decir que los estudiantes tienen que participar activamente en clase y fuera de la clase .
CNT	La relación entre los párrafos, oraciones o frases es defectuosa.	36 % (15)	Fuera de esta heterogeneidad, lo único que tienen en común es que quieren aprender español
CKL	Las ideas no son lo suficientemente claras y precisas, demasiado	12 % (5)	Así se puede crear una mezcla formidable de distintos caracteres y personas que juegan sus propios

	generales o anecdóticas		papeles en el grupo y que suscitan diferentes métodos de aprendizaje. <i>Es el desinterés que mata.</i>
--	-------------------------	--	---

Tabla 33: Grupo A - Pretest: Subcategorías con más errores en Textual

Las categorías de *ortografía* y *morfología* son las dos con menos fallos. En esta última, el 83 % (15) de ellos se concentraron en la subcategoría WW –*error en la forma de conjugación del verbo*. Hubo seis casos con verbos que diptongan en su conjugación.

Por lo que se refiere a *ortografía*, solamente encontramos fallos en la subcategoría de *uso incorrecto de la ortografía del sistema español* (SPS-12). Aunque no haya un patrón de errores, hay muchos casos por el uso de *y/e*, así como de acentuación incorrecta. Como dicha categoría abarca solamente los fallos dentro del sistema español, es importante asociarlas a las subcategorías⁹⁶ SPV (*error ortográfico de una forma gramatical*) encontrada en la categoría de *morfosintaxis* y SPW (*error ortográfico de una forma léxica*) incluida la categoría de *vocabulario* para tener más claro el nivel de dificultad ortográfica del grupo. El resultado nos muestra que un 8 % (36) de los fallos cometidos en las redacciones se debe a las faltas ortográficas. A fin de tener una visión más exacta sobre estos errores y al no haber encontrado ningún padrón específico, constatamos que los fallos cometidos por una estudiante del ExpA3 corresponden al 19 % de todos los cometidos. Por este motivo, creemos que puede que el tema *ortografía* sea problemático para esta persona dado que diez participantes no cometieron ningún error.

⁹⁶ Total de fallos en SPV: 5 y SPW: 19.

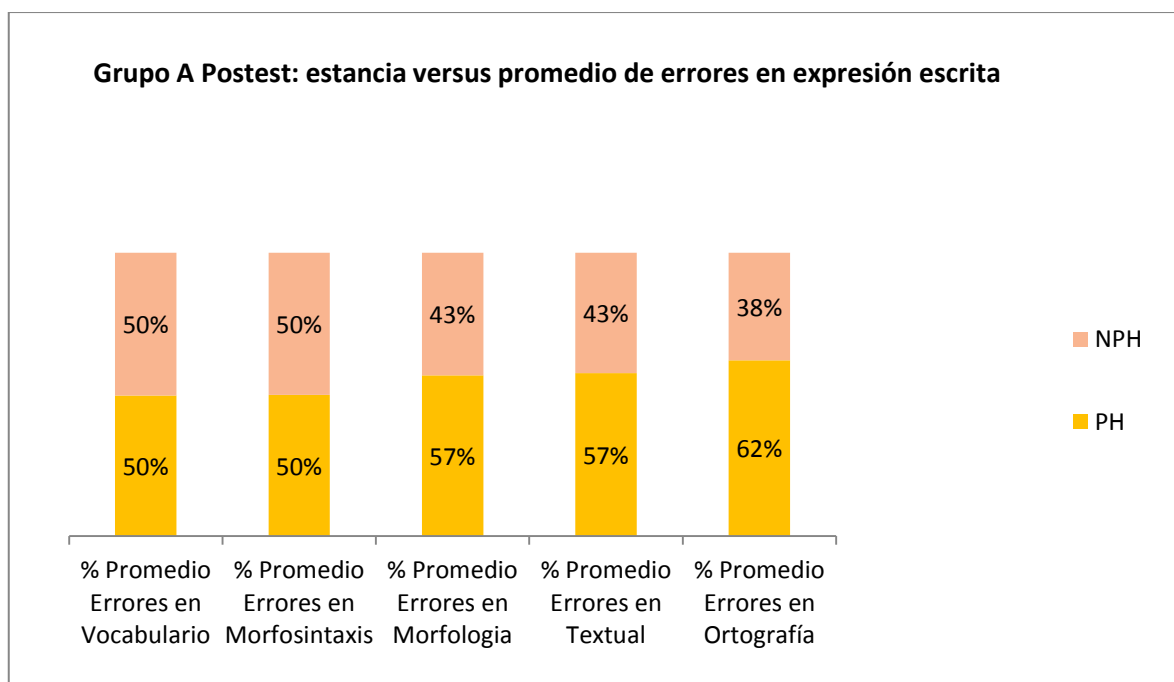


Gráfico 29: Grupo A - Relación entre promedio de errores y estancia en país hispanico en el Posttest de expresión escrita

Al examinar el rendimiento de los subgrupos, observamos que tanto los estudiantes del PH como los del NPH presentaron el mismo promedio de 15 errores por redacción. En cuanto al rendimiento por categorías, como se visualiza en el Gráfico 29, el promedio de fallos del PH en la mayoría de los casos es superior respecto al NPH.

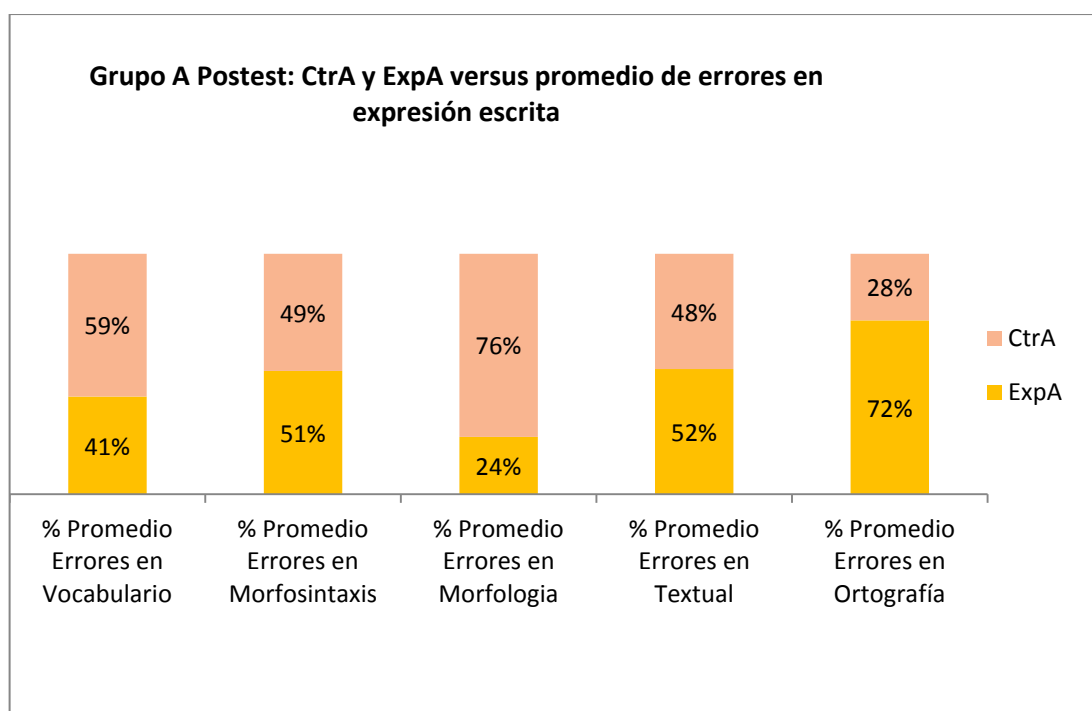


Gráfico 30: Grupo A - Promedio de errores en expresión escrita del grupo ExpA y CtrA en el Posttest

Con relación al CtrA y ExpA, los datos revelan que el primero cometió un promedio de 16,6 fallos mientras que el segundo 14,5. Esta diferencia no es estadísticamente significativa ($p=.524$). Al visualizar las medias en cada categoría (Gráfico 30), se aclara en cuáles el rendimiento del CtrA y ExpA es muy distinto. Pese a que en *morfología y ortografía* la diferencia entre ambos grupos es muy alta, en las demás no supera los diez puntos porcentuales.

Respecto a la subcategoría más problemática en *morfosintaxis, vocabulario y textual* para cada subgrupo (Tabla 34), constatamos que entre ExpA y CtrA no hubo discrepancias. No obstante, entre el PH y NPH únicamente en *morfosintaxis* identificamos que la mayoría de los fallos del primero se centraron en *error de congruencia entre sujeto y predicado* (CG2) mientras que para el NPH fue en *modo verbal incorrecto en cláusulas subordinadas* (MO2).

Posttest						
ExpA	ExpA2	ExpA3	ExpA4	CtrA	PH	NPH
MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinad	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinad	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinad	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinad	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinad	CG2 – Error de congruenc	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinad
					ia entre sujeto y predicado	

a) 1,6	a) 1,3	a) 4,5	a) 1,2	a) 1,5	1,4	a) 2
WOK - Selección de una palabra incorrecta. 2,2	WOK - Selección de una palabra incorrecta. 2,6	SPW - Ortografía incorrecta de una unidad léxica 2	VZV - Preposición incorrecta 1	WOK - Selección de una palabra incorrecta. 3,2	WOK - Selección de una palabra incorrecta. 3	WOK - Selección de una palabra incorrecta. 2,4
CKN - Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita. 0,8	CNT - La relación entre los párrafos, oraciones o frases es defectuosa. 0,6	CKN - Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita. 1,5	CKN - Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita. 0,8	CKN - Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita. 0,7	CKN - Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita. 1	CKN - Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita. 0,6

Tabla 34: Grupo A - Categorías más problemáticas para los diferentes subgrupos del Grupo A

En el análisis intragrupal del ExpA, los datos revelan que el subgrupo con mayor promedio de errores fue el ExpA3 con 24,5, seguido del ExpA2 con 13,2 y por último el ExpA4 con 12,8. De acuerdo con los análisis, no existe una diferencia significativa entre los resultados del subgrupo ($p=.136$). Acercándonos a las dos categorías con más respuestas incorrectas (Gráfico 31), se observa que el rendimiento de todos los grupos en *vocabulario* es bastante parecido. En cambio, en *morfosintaxis* la media del ExpA3 supera la suma de los otros dos grupos.

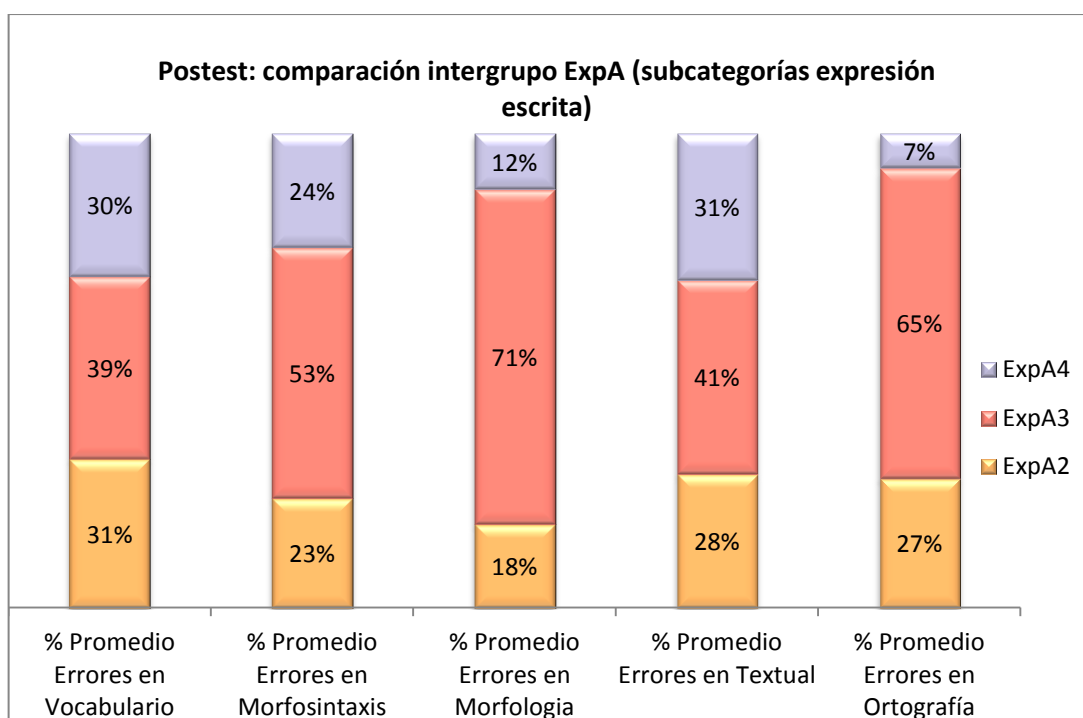


Gráfico 31: Grupo A - Comparación intergrupo ExpB (subcategorías expresión escrita)

Si observamos la subcategoría con más promedio de errores para cada subgrupo, destacan, en un primer momento, la diferencia entre las medias, sobre todo en la correspondiente al *modo verbal incorrecto* (MO2) del ExpA3 frente a los otros dos subgrupos. Por otra parte, en la categoría de *vocabulario* se observa que la mayor dificultad de cada subgrupo se centra en aspectos distintos. El subgrupo con menos tiempo en las tutorías, ExpA2, demostró más problemas en la *selección correcta de una palabra* (WOK); mientras que los participantes del ExpA3 se equivocaron más en la *ortografía de una unidad léxica* (SPW) y el ExpA4 en la selección de una *preposición correcta* (VZV).

Consideramos que el resultado tan bajo del ExpA3 en los aspectos relacionados con la escritura (categorías de *morfología y ortografía* y subcategoría de SPW) se debe a que todos sus componentes participaron activamente de todas las tutorías orales, pero no realizaron más de dos actividades escritas.

6.2.3.3 Comparación Pretest y Posttest – Expresión Escrita: Grupo A

En la sección destinada a la Expresión Escrita, el rendimiento de los alumnos del Grupo A fue superior en el Posttest y esta diferencia es significativa ($p=.021$). Los errores apuntados en éste suman 449 en contra a los 557 del Pretest. La densidad

léxica en las composiciones fue casi idéntica (41 % y 40 %). En ambos test, una baja densidad léxica no estuvo relacionada con un mayor número de errores. Entre los diez participantes que más errores cometieron en el Pretest, seis aparecieron en la misma lista en el Postest. De ellos, cuatro formaban parte del ExpA.

Las categorías con más fallos fueron *morfosintaxis* y *vocabulario*. Entre las tres subcategorías con más errores (Tabla 35) en *morfosintaxis*, la que ocupó el primer puesto en ambos se refiere al *modo verbal* (MO2). El segundo puesto en el Pretest se centró en el *uso incorrecto de un artículo*, LW2 (12 %), que en el Postest ocupó la tercera posición (9 %). La subcategoría de *preposición incorrecta (sin colocación)* VR2 fue el tercer tipo de fallo más encontrado en el Pretest. Por otra parte, la segunda subcategoría encontrada en el Postest fue el *uso incorrecto del tiempo verbal* (*temporum consecutio exterior* - CG2).

Expresión Escrita – Grupo A – Comparación Categorías y subcategorías entre Pretest y Postest				
	Pretest	Subcat. con más errores	Postest	Subcat. con más errores
Total de errores	557		449	
Morfosintaxis	47 %	MO2 -Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada) - 28 % LW2 - El artículo es innecesario o usado de manera inadecuada - 12 % VR2 - Uso inadecuado o marcado de la preposición (sin colocación)	45 %	MO2 -Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada) -23 % CG2 - Error de congruencia entre sujeto y predicado - 11 % LW2 - El artículo es innecesario o usado de manera inadecuada - 9 %
Vocabulario	40 %	WOK - Selección de una palabra incorrecta - 35 % VZV - Preposición incorrecta - 18 % SPW - Ortografía incorrecta de una unidad léxica - 15 %	39 %	WOK - Selección de una palabra incorrecta - 44 % VZV - Preposición incorrecta - 25 % SPW - Ortografía incorrecta de una unidad léxica - 11 %
Textual	8 %	CKN – Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita – 40 % CNT - La relación entre los párrafos, oraciones o frases es defectuosa – 38 %	9 %	CKN – Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita – 50 % CNT - La relación entre los párrafos, oraciones o frases es defectuosa – 36 %
Morfología	2 %	WW - error en la forma de conjugación del verbo – 46 %	4 %	WW - error en la forma de conjugación del verbo – 83 %

Expresión Escrita – Grupo A – Comparación Categorías y subcategorías entre Pretest y Postest				
	Pretest	Subcat. con más errores	Postest	Subcat. con más errores
		OV1 – Error de pronombre indefinido – 23 %		
Ortografía	2 %	SPS - uso incorrecto de la ortografía del sistema español - 12	3 %	SPS - uso incorrecto de la ortografía del sistema español - 12

Tabla 35: Comparación entre las categorías de expresión escrita del Pretest y Postest

En lo que se refiere a las tres subcategorías con más errores en *vocabulario*, observamos que las dificultades de los alumnos en ambos test se centraron en los mismos temas, a saber: *selección incorrecta de una palabra* (WOK), seguida de *preposición incorrecta* (VZV) y en la tercera posición *ortografía incorrecta de una unidad léxica* (SPW).

Comparando el rendimiento de los participantes por subgrupo, los datos revelan que en el Pretest el promedio de errores del PH fue de 16,6 frente al 20,8 del NPH. En cambio, en el Postest la media de fallos de ambos fue similar, 15 por participante. Ninguna de las diferencias presentadas pudo ser considerada significativa ($p=.528$ y $.982$ Pre y Postest, respectivamente). Del mismo modo, al realizar un análisis evolutivo del PH, verificamos que la diferencia entre Pretest y Postest no fue significativa ($p=.982$). En *morfosintaxis*, la subcategoría más problemática para el PH en el Pretest fue *modo verbal* MO2, mientras que en el Postest fue *error de congruencia entre sujeto y predicado* (CG2). Por otro lado, en *vocabulario*, en los dos test la *selección una palabra incorrecta* (WOK) fue la subcategoría con un mayor número de fallos. No obstante, para el NPH, la bajada de fallos en el Postest puede ser considerada significativa frente al Pretest ($p=.044$). Las subcategorías que más dificultades causaron a sus miembros en ambos test fueron *modo verbal incorrecto* (MO2) y *selección de una palabra incorrecta* (WOK).

En lo que concierne al ExpA y CtrA, un contraste intergrupar revela que en el Pretest el rendimiento del CtrA fue mejor con un promedio de 16,6 frente a los 20,2 del ExpA. Sin embargo, esta ventaja pasó a ser del ExpA en el Postest, donde la media de fallos de los que estuvieron en las tutorías fue de 14,5 frente a 16,6 para el el CtrA. En ningún caso podemos considerar diferencias estadísticamente significativas ($p=.947$ y

.524 Pre y Postest respectivamente). Del mismo modo, una comparación evolutiva en el rendimiento de ambos subgrupos demuestra que el descenso en la media de fallos en el Postest no es significativa (ExpA, $p=.078$ y CtrA, $p=.125$). Las subcategorías más problemáticas para los dos subgrupos fueron *modo verbal incorrecto* (MO2) y *selección de una palabra incorrecta* (WOK).

6.2.3.4 Pretest – Expresión Escrita: Grupo B

Las redacciones del Grupo B presentaron un promedio de 350 palabras con una desviación típica de 64. De acuerdo con nuestro programa de análisis, hubo una media de 141 palabras nuevas y una densidad léxica del 40 %. Al comprobar el rendimiento de los nueve estudiantes que no llegaron a este nivel de densidad, se constata que no hay relación entre baja densidad léxica y alto número de errores. En cuanto a éstos, se marcaron 336 fallos, un promedio de 16 por participante con una desviación típica de 10. La mayoría (Gráfico 32) se concentraron en las categorías de *morfosintaxis* y *vocabulario*⁹⁷.

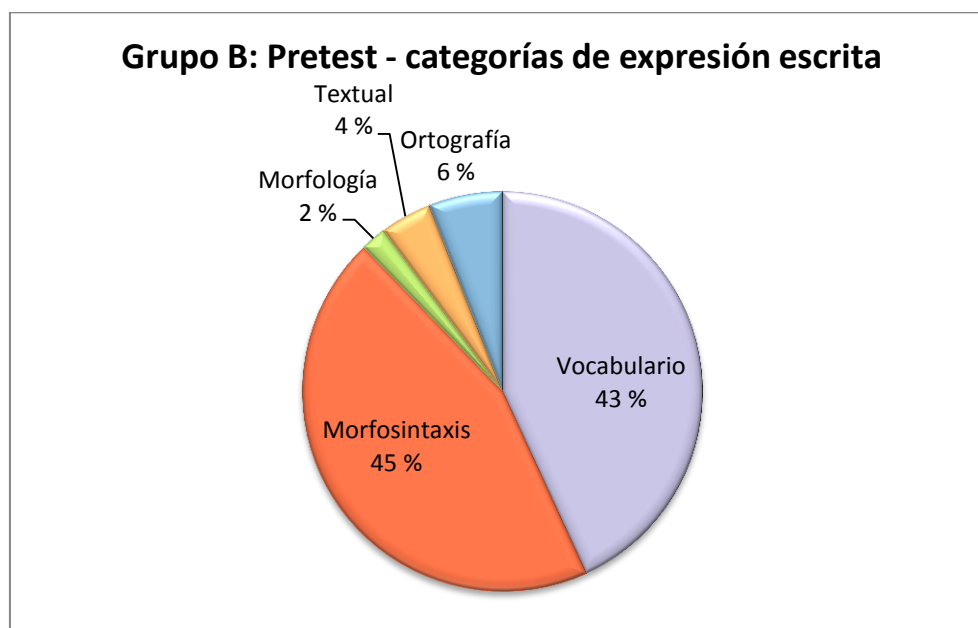


Gráfico 32: Grupo B - Pretest: Porcentaje de errores por categoría en Expresión Escrita

En la *morfosintaxis*, los errores se distribuyeron en 24 subcategorías, pero un 66 % se centró en las cinco expuestas en la Tabla 36. En la subcategoría de *modo*

⁹⁷ Total de errores por categoría: Morfosintaxis: 150; Vocabulario: 145; Ortografía: 20; Textual: 14 y Morfología: 7.

verbal incorrecto en cláusulas subordinadas (MO2), excepto en dos casos, la incorrección fue provocada por el uso indebido del presente de indicativo en lugar de su homónimo en subjuntivo. Al contrastar cada uno de los casos de error, se observa una gran variedad de estructuras, imposibilitando así que identifiquemos un patrón que haya llevado al fallo.

Grupo B: Pretest – Morfosintaxis			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo:
MO2	Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada)	29 % (43)	... también importa que los profesores presentan las clases de una manera adecuada.
LW2	El artículo es innecesario o se usa de manera inadecuada	13 % (19)	Todo eso implica que el profesor del español lengua extranjera puede encontrarse delante de un público bastante heterogéneo
WT1	El tiempo verbal utilizado es incorrecto (temporum consecutio exterior)	9 % (14)	Cuando yo tenía 16 años, ya me gustó tanto esa bella lengua que es el español.
CG1	Error de congruencia entre nombre y adjetivo o participio pasado	8 % (12)	porque no fui un estudiante muy motivada.
SE2	Uso incorrecto de «ser» o «estar» con participio pasado	7 % (11)	Con todo esto quiero decir que creo que la primera esperanza que tienen los profesores de ELE de sus alumnos es que sean motivados.

Tabla 36: Grupo B - Pretest: Subcategorías con más errores en Morfosintaxis

Por otro lado, en la segunda subcategoría de *artículo innecesario o usado de manera inadecuada* (LW2), fue posible diagnosticar un patrón de errores debido al uso inadecuado del artículo, a veces inducido por la palabra *español*. De los nueve casos encontrados de uso innecesario, cinco fueron con este vocablo. Creemos que ello puede deberse a una hipercorrección dado que en neerlandés el uso del artículo definido es menor que en español.

En cuanto a los resultados obtenidos en la categoría de *Vocabulario* (Tabla 37), se observa que la mayoría de los fallos cometidos se centraron en la categoría de *selección de una palabra incorrecta* (WOK). En la segunda subcategoría de *ortografía incorrecta de una unidad léxica* (SPW), detectamos 15 casos de errores, que creemos que son de mecanografía (p.e: inlcuso, motivcados, extranerja) y, por lo tanto, podrían ser identificados con una revisión del texto una vez finalizado.

Grupo B: Pretest- Vocabulario			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo:
WOK	Selección de una palabra incorrecta.	31 % (45)	Primero, es importante realizar que el aprendizaje de español no equivala completamente al proceso de aprendizaje de lenguas «menos extranjeras» como el inglés
SPW	Ortografía incorrecta de una unidad léxica.	25 % (36)	Milliones de personas la tienen como lengua materna
VZV	Preposición incorrecta.	15 % (22)	lo más importante, es que el profesor se interese en el mundo del alumno
GEN	Error de género	9 % (13)	Estos clases sirven para introducir a los alumnos la lengua extranjera
LX	Palabra inexistente en español	8 % (12)	seguí un curso de español en el Instituto Cervantes en Bruselas para poder ameliorar más mis conocimientos.

Tabla 37: Grupo B - Pretest: Subcategorías con más errores en Vocabulario

Por otro lado, en los casos de fallos en la subcategoría GEN, aunque no haya un patrón específico, nos llama la atención que 12 casos se deben a palabras femeninas que se acompañan incorrectamente de pronombres o adjetivos masculinos, por lo que se puede dudar entre *congruencia incorrecta* y *género incorrecto*.

Respecto a las demás categorías, verificamos que los errores abarcaron una sola subcategoría. La totalidad de los 20 fallos encontrados en *ortografía* fueron clasificados en la subcategoría de *uso incorrecto de la ortografía del sistema español* (SPS). Debido a la limitación de esta subcategoría, para tener una idea más global de las dificultades ortográficas del grupo es importante sumar este resultado al de las demás subcategorías de problemas ortográficos⁹⁸, a saber: SPV (*error ortográfico de una forma gramatical*), encontrada en la categoría de *morfosintaxis* y SPW (*error ortográfico de una forma léxica*), incluida en la categoría de *vocabulario*. De acuerdo con los datos, el 17 % de los fallos cometidos por el Grupo B en expresión oral se debe a las tres subcategorías anteriores. Acercándonos a los resultados por participante, constatamos que el 71 % del total de errores de estas tres categorías fue provocado por siete estudiantes, de las cuales dos formaban parte del CtrA.

En cuanto a la categoría *Textual*, el 86 % (12) de los fallos cometidos fueron por *repetición no funcional*, *redundancia* o *falta de información explícita* (CKN) y creemos que podrían evitarse utilizando un pronombre o un sinónimo. De la misma

⁹⁸ Fallos en cada subcategoría: SPW: 36, SPV: 3 y SPS: 20.

manera, en *morfología*, seis de los siete casos registrados se deben al *error en la forma de conjugación del verbo* (WW).

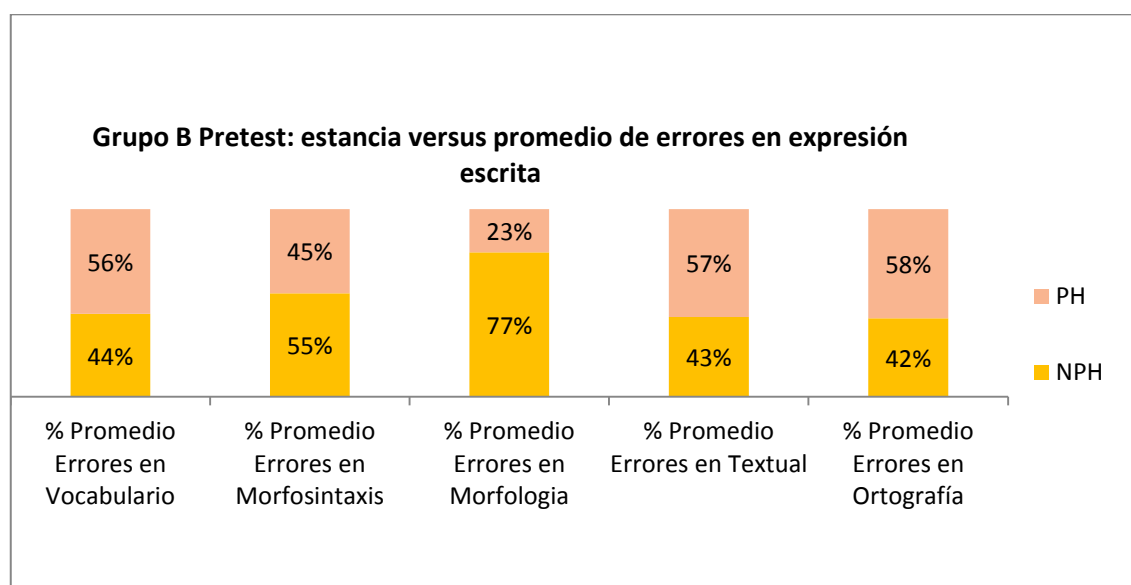


Gráfico 33: Grupo B - Pretest: Relación entre promedio de errores y estancia en país hispanico

Centrándonos en los resultados por subgrupos, vemos que la estancia en país hispanico no es determinante para un buen resultado, dado que tanto PH como NPH tuvieron el mismo promedio de 16 errores por composición y no es significativo ($p=.859$). Pese a que en las categorías de *vocabulario*, *textual* y *ortografía* el resultado de los que estuvieron en contexto de inmersión sea mejor (Gráfico 33), su bajo resultado en las demás se compensó.

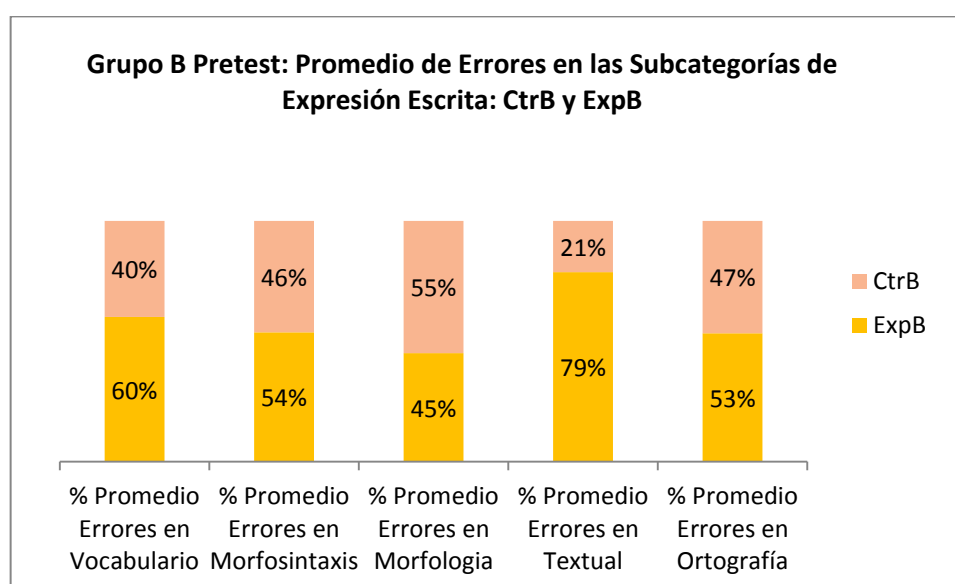


Gráfico 34: Grupo B - Pretest: Promedio de errores en expresión escrita de los grupos ExpB y CtrB

Del mismo modo que en el subgrupo anterior, la diferencia entre el CtrB y ExpB no es estadísticamente significativa ($p=.424$), pero el grupo con mejor rendimiento es el primero con un 13,2 de promedio frente a los 17,6 del ExpB. Esta ventaja del CtrB se observa también en el promedio de errores en cada categoría⁹⁹. Salvo en *morfología*, en todas las demás la actuación del ExpB estuvo marcada por más fallos.

A fin de constatar las tipologías de errores de cada subgrupo, comprobamos en las categorías con más errores, en este caso *morfosintaxis* y *vocabulario*, la subcategoría más problemática para cada uno.

Pretest – Grupo B			
ExpB	CtrB	PH	NPH
MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada) 2,2	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada) 1,9	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada) 3,3	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada) 2,6
WOK - Selección de una palabra incorrecta. 2,3	WOK - Selección de una palabra incorrecta. 1,9	SPW - Ortografía incorrecta de una unidad léxica 1,7	WOK - Selección de una palabra incorrecta. 2,6

Tabla 38: Grupo B – Pretest subcategoría más problemáticas para los diferentes subgrupos del Grupo B

Como se aprecia en la Tabla 38, la diferencia entre subcategorías se observa únicamente en *vocabulario*, donde los miembros del PH demostraron más dificultades en la *ortografía de una unidad léxica* (SPW), mientras que los demás en la subcategoría de *selección de una palabra incorrecta* (WOK).

6.2.3.5 Postest – Expresión Escrita: Grupo B

En la sección de expresión escrita del Postest, el promedio de palabras por composición del Grupo B fue de 415 con una desviación típica de 106 y una densidad léxica del 38 %. Basándonos en los datos, consideramos que una baja densidad léxica no está relacionada con un mayor número de fallos. Se marcaron un total de 249 errores, un promedio de 11,8 por redacción con una desviación típica de 7,8. Como se

⁹⁹ Es importante recordar que en las categorías de morfología y textual se identificaron pocos errores. En la primera identificamos siete, de los cuales cinco fueron cometidos por el PH. En la segunda, un total de 12 errores, de los cuales 10 fueron cometidos por el ExpB.

aprecia en el gráfico, más de la mitad de los errores cometidos se concentran en la categoría¹⁰⁰ de *morfosintaxis*, seguida de la correspondiente al *vocabulario*.

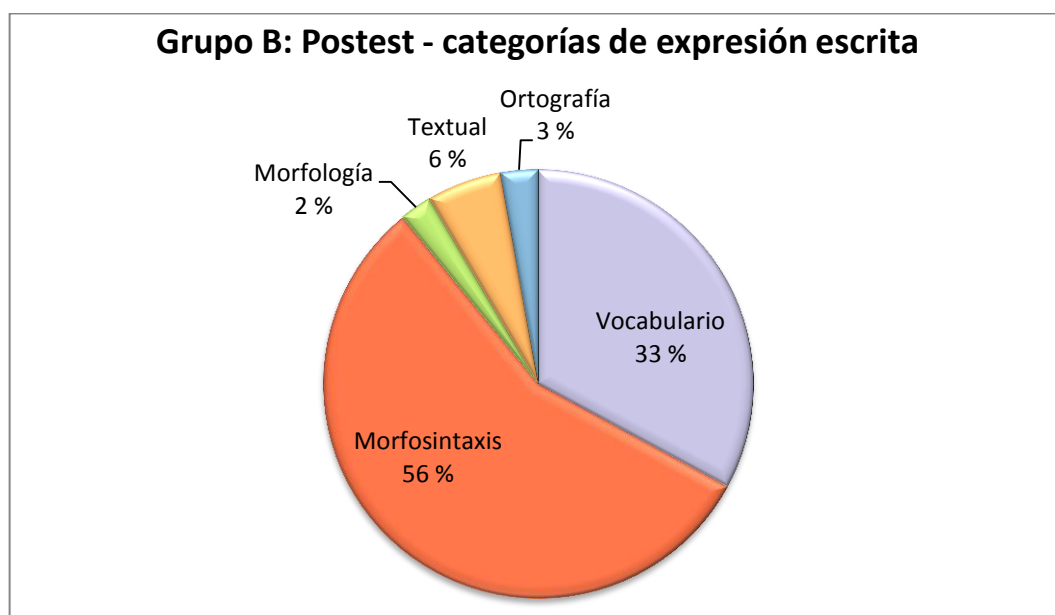


Gráfico 35: Grupo B - Postest: Porcentaje de errores por categoría en Expresión Escrita

En *morfosintaxis*, el 62 % de los errores se distribuyó en cinco subcategorías, la primera corresponde al *modo verbal* (MO2). En más de la mitad de los casos, fueron por verbos empleados incorrectamente en el modo indicativo. Los casos de CG¹⁰¹ corresponden al 21 % de los fallos cometidos en *morfosintaxis*. Observamos que no hay un patrón en ninguno. No obstante, creemos que una relectura del texto podría haber evitado la mitad de los casos de CG2.

Grupo B: Postest – Morfosintaxis			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo:
MO2	Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada)	29 % (40)	los alumnos estén interesados en el mundo hispano, en todos sus aspectos, y que al final del curso saben expresarse
CG1	Error de congruencia entre nombre y adjetivo o participio pasado	11 % (15)	Por eso, he notado que las profesores de español en secundario no esperan mucho de sus alumnos.
CG2	Error de congruencia entre sujeto y predicado	8 % (11)	los profesores se dan cuenta de este problema y intenta mejorarlo

¹⁰⁰ Total de errores por categoría: Morfosintaxis: 140; Vocabulario: 82; Textual: 14; Ortografía: 7 y Morfología: 6.

¹⁰¹ Aparte de las dos subcategorías indicadas en tabla, existe la de CG3, que corresponde al error de congruencia verbo finito (+ participio pasado) y se marcaron 4 errores.

SE2	Uso incorrecto de «ser» o «estar» con participio pasado	7 % (10)	Afortunadamente, salen cada año bastantes profesores de ELE de las universidades flamencas que son todos preparados a enseñar el español a sus alumnos
LW2	El artículo es innecesario o usado de manera inadecuada	6 % (9)	para mí, es muy importante que ustedes aprenden a hablar el español

Tabla 39: Grupo B - Posttest: Subcategorías con más errores en Morfosintaxis

En lo que corresponde a la categoría de *vocabulario* (Tabla 40), la subcategoría más problemática fue la *selección de una palabra incorrecta* (WOK), dentro de la cual no identificamos ningún patrón de error. Sin embargo, acercándonos al número de errores por alumnos, notamos que los fallos cometidos por tres participantes corresponden a la mitad de los diagnosticados en esta subcategoría.

Grupo B: Posttest- Vocabulario			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo:
WOK	Selección de una palabra incorrecta.	37 % (30)	Así se disminuye el miedo de hacer errores que experimentan los alumnos.
VZV	Preposición incorrecta.	23 % (19)	No atreven hablar (o menos) y los alumnos de la escuela secundaria hablan demasiado,
SPW	Ortografía incorrecta de una unidad léxica.	17 % (14)	Como consecuencia, se limita la cantidad de ejercicios clásicos, sin contexto, sin autenticidad y sin creatividad
GEN	Error de género.	10 % (8)	Me gustaba mucho, y no era ninguna problema
LX	Palabra inexistente en español.	7 % (6)	Su objetivo principal es que los alumnos serán capables de expresarse bastante bien en español.

Tabla 40: Grupo B - Posttest: Subcategorías con más errores en Vocabulario

Para las demás subcategorías, los errores se dividieron entre varios participantes y no hubo ningún patrón que los justificara o explicara, salvo en *palabra inexistente en español* (LX). En esta subcategoría dos estudiantes, ambas con mayor número de errores y componentes del ExpB3 fueron responsables de cinco de los fallos cometidos y todos por influencia de otros idiomas.

En cuanto a la categoría *textual*, los 14 fallos marcados se ubicaron mayoritariamente en *repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita* (CKN) - 79 % (11). Pese a que creemos que las repeticiones podrían evitarse con el uso de pronombres, en este Posttest del Grupo B no podemos afirmar que este fuera a ser un patrón en todos los casos apuntados.

Por lo que concierne a las demás categorías, en *ortografía* se marcaron siete errores y todos en la subcategoría de SPS. Como esta se refiere solamente a los errores del sistema español, la hemos sumado a las demás subcategorías sobre el tema ortografía de (SPW – *ortografía de una unidad léxica*: 14 y SPV - *error ortográfico de una forma gramatical*: 1) y los datos nos muestran que el tema abarca el 9 % de los fallos cometidos. Por otro lado, en la categoría de *morfología*, de los seis errores diagnosticados, cuatro se corresponden a la subcategoría de *error de la forma de los comparativos* (TVG).

Por lo que respeta a los resultados por subgrupos, los datos revelan que el PH tuvo un promedio de errores de 9,5 frente al 13,3 del NPH y tal diferencia no es estadísticamente significativa ($p=.144$). Al comprobar cada categoría (Gráfico 36), notamos que solamente en las categorías con menos fallos (*textual* y *morfología*) el NPH presentó un mejor resultado.

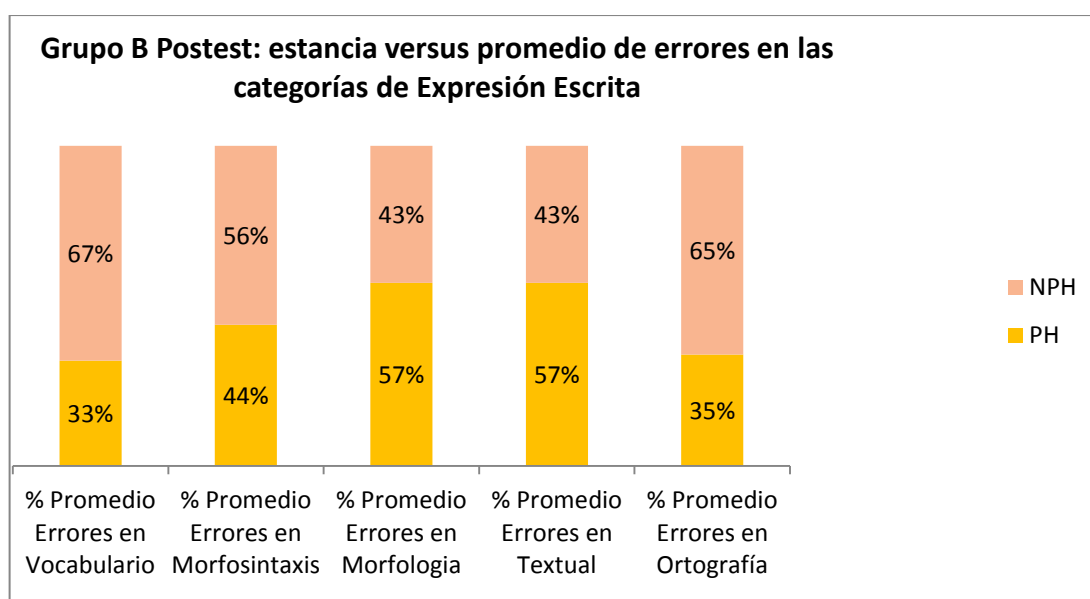


Gráfico 36: Grupo B - Posttest: Comparación entre promedio de errores y estancia en país hispanico

En cuanto al CtrB y el ExpB, los datos demuestran que la actuación del primero fue mejor respecto a los ExpB (9,8 y 13 respectivamente), pero la diferencia no es significativa ($p=.293$). En todas las categorías el promedio de errores del ExpB fue superior (Gráfico 37), pero la diferencia se nota todavía más en las correspondientes al *vocabulario* y *textual*.

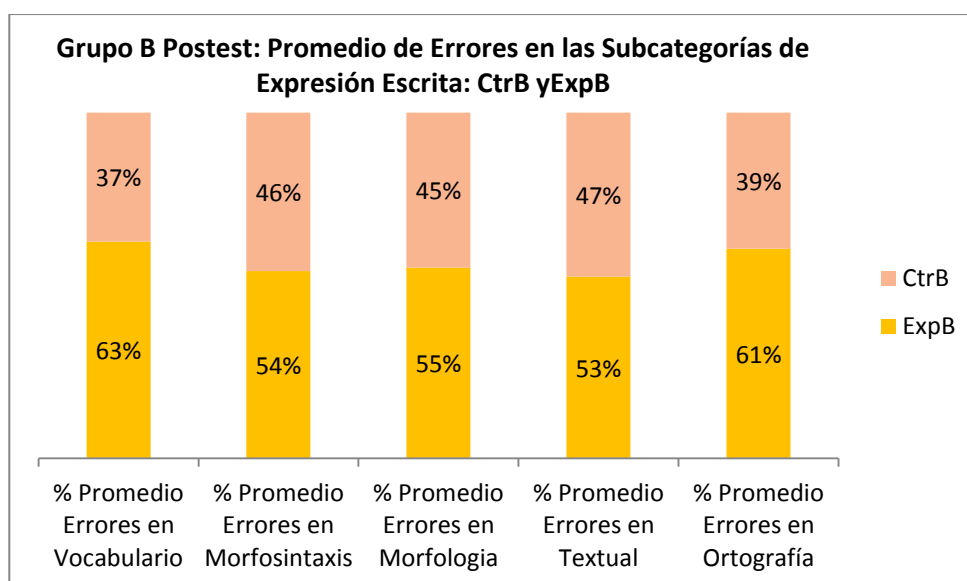


Gráfico 37: Grupo B - Posttest: Promedio de errores en Expresión Escrita de los grupos ExpB y CtrB

Respecto a la subcategoría más problemática en *morfosintaxis y vocabulario* en el Posttest para cada subgrupo (Tabla 41), constatamos que entre PH y NPH hay pequeñas discrepancias en cuanto al promedio de errores. Sin embargo, las subcategorías son las mismas en ambos. Por otra parte, entre ExpB y CtrB encontramos una diferencia entre las subcategorías de *vocabulario*, donde para el último la mayor dificultad se centró en *selección de una palabra incorrecta* (WOK) y *uso erróneo de la preposición «de»* (VZV1).

Posttest – Grupo B							
ExpB	ExpB1	ExpB2	ExpB3	ExpB4	CtrB	PH	NHP
MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada)	CG1 – Error de congruencia entre nombre y adjetivo o participio pasado	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada)	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada)	SE2 - Uso incorrecto de «ser» o «estar» con participio pasado	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada)	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada)	MO2 - Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada)
2	1	4	3,7	0,8	1,8	2,2	1,7
WOK - Selección de una palabra incorrecta	GEN – Error de género	WOK - Selección de una palabra incorrecta	WOK - Selección de una palabra incorrecta	WOK - Selección de una palabra incorrecta	WOK - Selección de una palabra incorrecta	WOK - Selección de una palabra incorrecta	WOK - Selección de una palabra incorrecta
.	.	.	.	incorec	./ VZV -	.	.

				ta.	Preposi ción incorrecta	
	2,5			1,6		
1,7		1,7	2,7		1	1
						1,8

Tabla 41: Grupo B – Postest - Categorías más problemáticas para los diferentes subgrupos del Grupo B.

Al realizar el análisis intragrupal del ExpB, encontramos resultados muy distintos en los promedios de errores, pero no hay una diferencia significativa entre los subgrupos ($p=.167$). El ExpB4 fue el mejor con una media de 8,4, seguido del ExpB1 con 10,5. No obstante, el rendimiento de los demás grupos es bastante inferior: la media del ExpB2 fue de 14 errores y del ExpB3 de 21 por composición. El resultado descrito anteriormente se refleja en el promedio de errores por categorías (Gráfico 38): los dos subgrupos con mejores resultados no cometieron fallos en al menos una categoría.

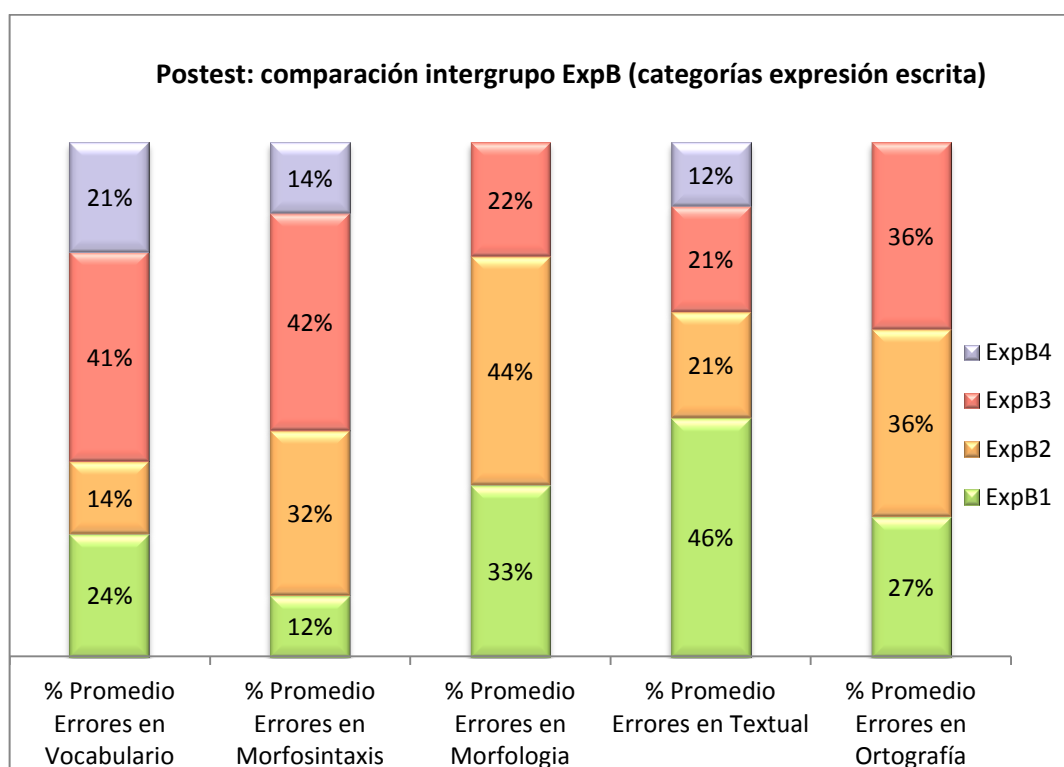


Gráfico 38: Grupo B - Postest: Comparación intergrupar del ExpB en Expresión Escrita

Pese a la gran diferencia entre la media de fallos del Exp-B3 y los demás, consideramos que es justificable dado que está compuesto por tres personas y dos de ellas resultan ser las que presentaron más errores en el Postest.

Al contrastar las subcategorías que más promedio de errores presentaron en *morfosintaxis* y *vocabulario* (Tabla 41), se nota que en el último las medias de fallos son similares y la subcategoría más problemática para el ExpB2, ExpB3 y ExpB4 fue *selección de una palabra incorrecta* (WOK), mientras que para el ExpB1 fue la de selección del género (GEN). Al contrario, en *morfosintaxis*, se destaca la similitud entre el ExpB2 y ExpB3 en cuanto a su alto promedio de errores (4 y 3,7 respectivamente) en *modo verbal en cláusulas subordinadas* (MO2) frente al bajo promedio de fallos presentado por el ExpB1 (1) y Expb4 (0,8) y las distintas subcategorías que más causaron dificultades para ambos *error de congruencia entre nombre y adjetivo o participio pasado* (CG1) y *uso incorrecto de «ser» o «estar» con participio pasado* (SE2).

6.2.3.6 Comparación Pretest y Posttest – Expresión Escrita: Grupo B

En la sección destinada a la expresión escrita, el rendimiento del Grupo B fue mejor en el Posttest y puede considerarse estadísticamente significativo ($p=.009$). En el Pretest se detectaron un total de 336 errores, un promedio de 16 por redacción, una densidad léxica del 40 %. En cambio, en el Posttest se encontraron 249 fallos, una media de 11,8 y una densidad del 38 %. Las categorías que abarcaron la mayoría de los fallos fueron *morfosintaxis* y *vocabulario* (Tabla 42).

En *morfosintaxis*, la subcategoría más problemática fue la de *selección incorrecta del modo verbal* (MO2). No obstante, las otras dos son totalmente diferentes en cada test. Mientras en el Pretest el segundo puesto lo ocupa el *uso inadecuado o innecesario del artículo* (LW2), seguido del *uso erróneo del tiempo verbal* (WT1), en el Posttest ninguna de las subcategorías aparece entre las cinco con más fallos dando lugar a dos relacionadas con la congruencia en las redacciones (CG1 y CG2).

Expresión Escrita – Grupo B – Comparación Categorías y subcategorías entre Pretest y Posttest				
	Pret est	Subcat. con más errores	Post est	Subcat. con más errores
Total de errores	336		249	
Morfosintaxis	45 %	MO2 -Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada) - 29 % LW2 - El artículo es innecesario o usado de manera inadecuada - 13 %	56 %	MO2 -Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada) -29 % CG1 - - Error de congruencia entre nombre y adjetivo o participio pasado - 11 %

Expresión Escrita – Grupo B – Comparación Categorías y subcategorías entre Pretest y Postest				
	Pret est	Subcat. con más errores	Post est	Subcat. con más errores
		WT1 - El tiempo verbal utilizado es incorrecto (temporum consecutio exterior) – 9 %		CG2 - Error de congruencia entre sujeto y predicado - 8 %
Vocabulario	43 %	WOK - Selección de una palabra incorrecta - 31 % SPW - Ortografía incorrecta de una unidad léxica - 25 % VZV - Preposición incorrecta - 15 %	33 %	WOK - Selección de una palabra incorrecta – 37 % VZV - Preposición incorrecta - 23 % SPW - Ortografía incorrecta de una unidad léxica - 17 %
Textual	4 %	CKN – Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita – 86 %	6 %	CKN – Repetición no funcional, redundancia o falta de información explícita – 79 %
Morfología	2 %	WW - - error en la forma de conjugación del verbo –86 %	2 %	TVG- – <i>error de la forma de los comparativos</i> - 67 %
Ortografía	6 %	SPS - uso incorrecto de la ortografía del sistema español - 20	3 %	SPS - uso incorrecto de la ortografía del sistema español - 7

Tabla 42: Grupo B - Comparación entre las categorías de expresión escrita en el Pretest y Postest

Por otro lado, en *vocabulario*, tanto en el Pretest como en el Postest, las tres subcategorías con más errores son las mismas, cambiando únicamente la posición de las dos últimas. El primer puesto lo ocupa la *selección incorrecta de una palabra* (WOK) y las demás fueron *ortografía incorrecta de una unidad léxica* (SPW) y *ausencia o uso incorrecto de la preposición* (VZV).

Respecto a los resultados por subgrupos, en cuanto a los divididos por estancia en país hispanico, en el Pretest tanto PH como NPH tuvieron el mismo promedio de 16 fallos por participantes, mientras en el Postest el rendimiento del PH fue mejor con un promedio de 9,5 fallos frente a los 13,5 del NPH. En ningún test la diferencia entre ambos se consideró significativa. Pese a que ambos subgrupos registraron un decremento en su promedio de fallos en el Postest, el único significativo fue el del PH

($p=.02$)¹⁰². Del mismo modo, las subcategorías más problemáticas para ambos grupos son similares tanto en el Pretest como en el Posttest, en *morfosintaxis* la mayoría de los errores se centraron en *la selección del modo verbal en cláusulas subordinadas* (MO2) y en *vocabulario* en *la selección de una palabra incorrecta* (WOK).

Un contraste intergrupar entre ExpB y CtrB pone en evidencia que en el Pretest y Posttest el rendimiento del CtrB fue superior en comparación con el ExpB. El promedio de fallos registrado para el primero fue de 13,2 y 9,8 frente a los 17,6 y 13 del ExpB (Pretest y Posttest respectivamente). En ninguno de los casos esta diferencia es significativa. Del mismo modo, el descenso en los fallos experimentado por el CtrB en el Posttest no es significativo ($p=.086$). Las subcategorías en los dos test en *morfosintaxis* fue *selección del modo verbal en cláusulas subordinadas* (MO2). Por otra parte, en *vocabulario* existe una pequeña diferencia: en el Pretest, la *selección de una palabra incorrecta* (WOK) acaparó más fallos; en el Posttest a esta subcategoría se unió la de *uso indebido o ausencia de preposición* (VZV). Una comparación evolutiva del ExpB nos demuestra que en su caso la diferencia entre Pretest y Posttest es significativa ($p=.05$). Las subcategorías más problemáticas para este subgrupo fueron *modo verbal incorrecto* (MO2) y *selección de una palabra incorrecta* (WOK).

En cuanto a los resultados individuales destacados, encontramos cinco participantes que redujeron su número de error a más de la mitad en el Posttest. De ellos, tres forman parte del ExpB y uno, incluso, registró 30 errores en el Pretest y únicamente 8 en el Posttest.

6.2.4 Expresión Oral

La corrección de la expresión oral se dividió esencialmente en cuatro partes. En las dos primeras, más subjetivas, clasificamos el lenguaje presentado por los estudiantes así como su pronunciación de acuerdo en cuatro categorías (apartado 5.3.1.3). La tercera parte abarca el aspecto temporal, como el promedio de tiempo aproximado de conversación (TAC) y la cantidad de errores por minuto. En la última parte, nos centramos en los fallos cometidos y los catalogamos en categorías.

¹⁰² NPH: $p= .264$.

Antes de pasar a la exposición de los resultados, es importante advertir que consideramos imposible analizar la sección de expresión oral solamente por el número de errores. Se debe a que determinados participantes contestaban con frases muy cortas y sencillas, arriesgándose poco y cometiendo pocos fallos. Además, se trataba de una conversación semi controlada, realizada entre sujetos diferentes y sobre temas distintos. Por este motivo, a la hora de contabilizar los errores de cada grupo y subgrupo para compararlos, no analizamos su significatividad estadística. De esa manera, esperamos que se visualice esta sección oral con todos sus componentes (lenguaje, pronunciación, errores por minuto, etc.) y que las comparaciones realizadas sobre los errores cumplan con el objetivo de contrastar las diferencias entre dos períodos o grupos y no una comparación sobre cuál fue mejor.

6.2.4.1 Pretest – Expresión Oral: Grupo A

El Pretest oral del Grupo A se llevó a cabo antes o después de la parte escrita. Normalmente debería realizarse en parejas, sin embargo, algunos estudiantes no comparecieron a la cita, obligándonos a formar grupos de tres estudiantes o a permitir que tres personas realizaran el test solas. Para los estudiantes de este último caso, la entrevistadora les hacía las preguntas referentes a la opinión que se había expuesto.

Antes de exponer los resultados, creemos relevante comentar algunas situaciones o actitudes que nos llamaron la atención en el Pretest oral del Grupo A. Durante la sección dedicada a la interacción entre dos alumnos, pese a que algunas personas habían demostrado no conocer o haberse olvidado de una palabra, ninguna recurrió al compañero para preguntarle; tampoco hubo casos de corrección. En algunos momentos, notábamos que determinados participantes hacían pausas muy largas, como si estuvieran traduciendo mentalmente una frase al español, por eso a veces la entrevistadora les sugería alguna palabra para que siguieran con lo que estaban hablando.

A la hora de evaluar el lenguaje, observamos que la mayoría de los participantes eran capaces de mantener una conversación en español sin dificultad. El 37 % demostró un *lenguaje adecuado* para nuestra propuesta de actividad oral, aunque no empleara los pronombres y frases complejas, cometiendo así más repeticiones. Asimismo, el 28 % utilizó frases complejas y pronombres demostrando así un *lenguaje muy adecuado*. Por otro lado, una parte de los estudiantes no

demostró el español adecuado en su exposición oral. El 24 %, aunque hablara de forma continuada, usaba frases de estructuras sencillas y vocabulario suficiente. Un 17 % presentó un nivel oral inferior a los grupos anteriores, demostrando poco dominio de la lengua, de sus estructuras gramaticales y también de comprensión de las preguntas realizadas por sus compañeros y por la entrevistadora. Por este motivo los clasificamos en el grupo de *lenguaje limitado*.

Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo					
	Grupo A	ExpA	CtrA	PHA	NPHA
Lenguaje					
LMA	28 %	25 %	31 %	55 %	11 %
LA	31 %	19 %	46 %	45 %	22 %
LVES	24 %	31 %	15 %	0 %	39 %
LL	17 %	25 %	8 %	0 %	28 %
Pronunciación					
PA	28 %	19 %	38 %	45 %	17 %
PAI	34 %	44 %	23 %	36 %	33 %
PMI	38 %	38 %	38 %	18 %	50 %

Tabla 43: Grupo A - Pretest - Expresión Oral: Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo.

Del mismo modo que para el lenguaje, clasificamos la pronunciación de los participantes en *adecuada*, *con algunas interferencias de otras lenguas* y *con mucha interferencia de otras lenguas*. En el primer grupo están un 28 % de participantes que demostraron dominar el sistema de sonidos español y tener una entonación adecuada. De los miembros de este grupo, cinco habían vivido en un país hispanico. Por otro lado, en la segunda categoría se encontraban un 34 % estudiantes que demostraban algunos problemas con la pronunciación de determinados fonemas. De ellos, cuatro habían residido en un contexto de habla hispana. En el grupo de alumnos denominado *con mucha influencia de otras lenguas* se encuentran un 38 % de los estudiantes: todos presentaban una pronunciación deficiente para un futuro profesor de español, sobre todo de la R y Z. La entonación de varios de estos participantes era de la lengua francesa o neerlandesa.

En la Tabla 43: Grupo A - Pretest - Expresión Oral: Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo. Tabla 43 se aprecia la clasificación del lenguaje y pronunciación del Grupo A, así como de los subgrupos.

El promedio temporal fue de 28 minutos por sesión y 09 min 58 s de TAC. Marcamos un total de 480 errores, un promedio de 17,4 por alumno y los tipificamos en 46 categorías diferentes. Como los fallos no se pueden contabilizar sin tener en cuenta los minutos que ha usado cada estudiante para hablar, calculamos los fallos y la cantidad de minutos para así obtener un resultado más fiable. Como se expone en la Tabla 44, los ocho estudiantes con más errores por segundo superan el promedio de fallos del Grupo A. Además, la mayoría presentó un lenguaje muy limitado y una pronunciación con mucha interferencia de otras lenguas.

Alumno	Grupo	PreOral	Lenguaje	Fluidez	TAC	Errores	Err/Seg
Mercedes	ExpA2	Familia XXI	LL	PMI	0:08:44	47	0:00:11
Lorena	ExpA2	Familia XXI	LL	PMI	0:10:19	34	0:00:18
Itziar	ExpA2	Familia XXI	LL	PMI	0:10:38	33	0:00:19
Irene	ExpA4	Familia XXI	LVES	PAI	0:08:53	27	0:00:20
Hortensia	CtrlA	Piratería	LL	PMI	0:06:58	21	0:00:20
Jimena	CtrlA	Piratería	LMA	PA	0:08:45	23	0:00:23
Milagros	ExpA2	Familia XXI	LVES	PMI	0:10:04	26	0:00:23
Pedro	ExpA2	Familia XXI	LA	PAI	0:12:08	25	0:00:29

Tabla 44: Grupo A - Pretest: Alumnos con más errores por segundo en Expresión Oral

Entre los 46 tipos de fallos encontrados, se observa que el principal problema es de *selección de una palabra incorrecta* (WOK). A pesar de haber una gran cantidad de errores, no encontramos un patrón específico. En cambio, en la subcategoría que ocupa la segunda posición (WT) el patrón es muy claro: se trata del uso de los pretéritos. Hay menos de cinco ocurrencias que no estén relacionadas con este aspecto. En la mayoría de los casos, hay una tendencia a usar el pretérito perfecto en lugar del pretérito indefinido, algunas veces éste por el imperfecto y viceversa.

Grupo A: Pretest – Expresión Oral			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo
WOK	Selección de una palabra incorrecta.	18 % (86)	No tengo una cadena con la ciudad
WT	El tiempo verbal utilizado es incorrecto.	10 % (49)	El año pasado he seguido tres clases de educación
VZV	Preposición incorrecta.	7 % (34)	No, porque ya hace unos años he ido en España
CG2	Error de congruencia dentro de una frase (sujeto y predicado).	7 % (33)	El inglés todavía es mala , son los gringos
MO2	Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada).	7 % (32)	A mí me parece muy bien que alguien ha publicado un libro como eso
VZV1	Preposición incorrecta.	6 % (30)	Los alumnos no pueden preguntarse de las cosas

Grupo A: Pretest – Expresión Oral			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo
WOKG	Selección incorrecta de la palabra <i>gente</i> .	3 % (16)	Podía hablar español con esa gente , pero es que esta gente ve a Oxford para hablar y aprender inglés
SPW	Correcta pronunciación de una palabra.	3 % (16)	Hablan inglés con el accento español
GEN	Error de género.	3 % (16)	Que el niño necesita una madre y una padre

Tabla 45: Grupo A - Pretest: Categorías con más errores en Expresión Oral

Como se indica en la tabla precedente, los casos de preposición incorrecta (VZV) también son altos, representan un 13 % del total. Algo que llama la atención son los casos por la utilización de la preposición «de». Creemos, por las frases en las que aparece, que puede ser debido a la influencia de otras lenguas. En la categoría de género inadecuado (GEN), detectamos un determinado patrón de errores: en todos los casos identificados se deben al uso incorrecto de artículos o adjetivos con las palabras «madre», «padre», «mamá» o «papá».

Como hemos descrito en la metodología, los temas que deberían debatirse en la interacción oral entre los participantes versaban sobre uno de los siguientes temas: *la familia del siglo XXI*, *piratería en Internet*, *¿será el ordenador capaz de sustituir al profesor?* y *la televisión y la sociedad*¹⁰³. Como se ha podido visualizar en la Tabla 44, casi todos de los estudiantes de la lista discutieron sobre la *familia del siglo XXI*. Concretamente, este es el tema que presenta un mayor promedio de errores (19), así como el de *piratería en Internet*, seguidos de *¿será el ordenador capaz de sustituir al profesor?* (12) y la *televisión y la sociedad* (9). Los tres tipos de errores encontrados son iguales en todos los temas¹⁰⁴: en primer lugar, la selección incorrecta de una palabra (WOK), posteriormente, el tiempo verbal adecuado (WT) y en el tercer puesto, la selección incorrecta del modo verbal (MO2).

Es importante destacar dos aspectos de los resultados antes mencionados. En primer lugar, al debatir sobre *la familia del siglo XXI*, muchas personas se remitieron a sus propias experiencias y nos contaron historias en pasado, situación que no solía producirse con tanta frecuencia en las demás propuestas de debate. De ese modo,

¹⁰³ Los textos que acompañaban cada texto se encuentran en Anexo II – Pretest y Postest Oral

¹⁰⁴ Promedio de errores: **Familia**: WOK- 3; WT-2y MO2-1. **Televisión**: WOK-2; WT y MO2-1. **Ordenador**: WOK-3; WT y MO2- 2. **Piratería**: WOK, WT, MO2-2.

muchos errores cometidos en cuanto al tiempo verbal se deben, sobre todo, al uso incorrecto del pasado.

Por lo que se refiere al rendimiento de los subgrupos¹⁰⁵, los resultados muestran que el promedio de TAC de los participantes del PH es de 9 min 41 s, 28 segundos menos que el NPH. Del mismo modo, su media de 12 errores es menor que la de los que nunca han vivido en un país castellanohablante, que presentaron una media de 20 por participante. Con respecto a las categorías más problemáticas, vemos que ambos subgrupos la *selección incorrecta de una palabra* (WOK) aparece en primer lugar. No obstante, las demás difieren: para el PH, el segundo y el tercer lugar lo ocupan las subcategorías de *error de congruencia dentro de una frase (sujeto y predicado)* (CG2) y *tiempo verbal incorrecto* (WT), mientras que para el NPH WT ocupa el segundo lugar y *preposición incorrecta* (VZV) el tercero.

Al verificar la actuación de los grupos CtrA y ExpA, se observa que el 31 % de sus participantes demostraron un nivel de lengua de vocabulario y estructura suficiente y un 44 % una pronunciación adecuada. En cambio, el 31 % del CtrA el promedio de TAC del último es de 10 min 03 s, diez segundos más que el CtrA. Su media de error es de 19 contra 14 del otro grupo. Las dos primeras categorías con más fallos, *selección incorrecta de una palabra* (WOK) y *tiempo verbal incorrecto* (WT), son iguales para ambos. El tercer lugar para el ExpA lo ocupa la categoría de *uso incorrecto de una preposición* (VZV), mientras que para el CtrA es *modo verbal incorrecto* (MO2).

6.2.4.2 Posttest – Expresión Oral: Grupo A

Todas las conversaciones se realizaron por parejas, salvo la de tres estudiantes que la hicieron individualmente. Una de ellas participó del Posttest oral vía Skype. Antes de centrarnos en el análisis, haremos algunos comentarios sobre determinados aspectos del Posttest oral del Grupo A. La conversación con los participantes fue muy fluida, observamos que durante la parte de la entrevista pocos participantes hacían pausas prolongadas. Principalmente los alumnos de las tutorías hablaron con bastante confianza con la entrevistadora y algunos muchos más minutos

¹⁰⁵ Para ver el resultado completo por categorías y subgrupo ir Anexos.

de los que se habían planeado. Pese a que la conversación fuera sin pausas, algunos presentaron problemas para pronunciar la R correctamente.

Durante la interacción oral, algunos estudiantes parecían tener más confianza en sus compañeros que durante el Pretest, dado que al decir una palabra de la cual no estaban seguros, las hacían en tono de pregunta o más bien les miraban buscando de su aprobación. En algunos momentos, animados por la entrevistadora, también les preguntaban por la traducción de una expresión o palabra.

En cuanto al tipo de lenguaje, como se supone por lo anterior, todos demostraron tener un buen nivel. El 31 % de los alumnos demostró un *lenguaje muy adecuado* y este mismo valor abarca los estudiantes con un nivel *adecuado*. Por otro lado, el 38 % se caracteriza por tener un ritmo de conversación más pausado, un léxico no tan amplio como los grupos anteriores y por utilizar con poca frecuencia los conectores. Ningún alumno fue clasificado en el grupo denominado con *lenguaje limitado*.

En la Tabla 46, presentamos la clasificación del lenguaje y pronunciación del Grupo A y de sus subgrupos.

Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo					
	Grupo A	ExpA	CtrA	PHA	NPHA
Lenguaje					
LMA	31 %	25 %	38 %	64 %	11 %
LA	31 %	31 %	31 %	36 %	28 %
LVES	38 %	44 %	31 %	0 %	61 %
LL	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Pronunciación					
PA	34 %	25 %	46 %	55 %	22 %
PAI	31 %	44 %	15 %	36 %	28 %
PMI	34 %	31 %	38 %	9 %	50 %

Tabla 46: Grupo A - Pretest - Expresión Oral: Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo.

Una vez evaluado el lenguaje, clasificamos la pronunciación de todos los alumnos en tres grupos diferentes. El primero, en el que están el 31 % de los participantes, incluye a los que demostraron una pronunciación con *alguna influencia de otras lenguas* (PAI). Normalmente encontramos esta característica en la pronunciación de la R. Por otro parte, en el segundo está el 34 % de los alumnos que se caracterizaban por tener una pronunciación *con mucha influencia de otras lenguas*

(PMI), sea en el tono melódico o en la pronunciación de algunas vocales y consonantes. Se clasificó al mismo número de personas con un *lenguaje adecuado* (PA) porque parecían dominar el sistema de sonidos de la lengua española y tener una entonación adecuada.

El promedio temporal fue de 33 minutos por sesión y 15 minutos 30 s de TAC. Identificamos un total de 443 errores, un promedio de 15 por persona. Para obtener un resultado más fiable, calculamos los errores por cantidad de minutos hablados por cada participante. Como se visualiza en la Tabla 47 que se muestra a continuación, de los ocho estudiantes con más errores por minuto, solamente una no supera el promedio de fallos del Grupo A. La mayoría presentó un lenguaje con *vocabulario y estructuras suficientes* y con *mucha o alguna interferencia de otras lenguas*. Las cinco estudiantes que ocupan los primeros puestos formaban parte del ExpA. Dos de ellas, incluso, están entre los que participaron en más del 90 % de las tutorías.

Alumno	Grupo	PostOral	Lenguaje	Fluidez	TAC	Total	Err/Seg
Milagros	ExpA2	Familia XXI	LVES	PMI	0:08:25	26	0:00:19
Mar	ExpA4	Familia XXI	LA	PAI	0:08:51	19	0:00:28
Lorena	ExpA2	Familia XXI	LVES	PMI	0:13:00	25	0:00:31
Mercedes	ExpA2	Familia XXI	LVES	PAI	0:13:26	25	0:00:32
Irene	ExpA4	Familia XXI	LA	PAI	0:07:32	14	0:00:32
Ainhoa	CtrlA	Familia XXI	LVES	PAI	0:15:28	27	0:00:34
Hortensia	CtrlA	Ordenador	LVES	PMI	0:15:21	25	0:00:37
Juana	CtrlA	Familia XXI	LVES	PMI	0:12:20	18	0:00:41

Tabla 47: Grupo A - Posttest: Alumnos con más errores por segundo en Expresión Oral

En lo que concierne a los errores encontrados en Grupo A, los tipificamos en 43 categorías, de las cuales exponemos las 8 más frecuentes en la Tabla 48. Según se constata, la categoría de *selección de una palabra incorrecta* (WOK) es la que concentra más fallos; el único patrón de errores encontrado fue con la palabra *secundario* en lugar de *secundaria*, que convertimos en una subcategoría debido a su constante frecuencia.

Grupo A: Posttest – Expresión Oral			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo:
WOK	Selección de una palabra incorrecta.	17 % (74)	Es un país que no soporta el hecho de ser gay

WT	El tiempo verbal utilizado es incorrecto.	12 % (51)	Antes en el siglo XVIII la formación de una familia fue el papá, la mamá y los hijos
MO2	Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada).	12 % (51)	No conozco a nadie que adoptó un niño
CG2	Error de congruencia dentro de una frase (sujeto y predicado).	7 % (29)	Creo que es un gran dificultad utilizar ordenadores con personas mayores
SE1	Uso incorrecto de «ser» o «estar» con adjetivo	5 % (22)	Saber que estoy capaz de hacerlo
SPW	Correcta pronunciación de una palabra	3 % (14)	No tenía expectativas muy claras
VZV1	Uso incorrecto de la preposición «de».	3 % (14)	Para el portafolio no es fácil de hacer cosas muy prácticas.
LX	Palabra inexistente en español.	3 % (14)	He intentado amiliorar .

Tabla 48: Grupo A - Posttest: Categorías con más errores en Expresión Oral

El tema relacionado con los verbos ocupa la segunda y tercera posición entre las categorías de mayor dificultad para los alumnos de la investigación. En *tiempo verbal incorrecto* (WT), la mayoría de los fallos están relacionados con el uso de los pretéritos. Por otro lado, en *modo verbal* (MO2) no detectamos un patrón específico.

No obstante, en las categorías asociadas a los verbos *ser/estar*, identificamos determinados patrones. En la que presenta más fallos, SE1, constatamos que casi todos los casos fueron marcados por el uso de «ser + bien». En SE2 –*uso incorrecto de «ser» o «estar» con participio pasado*– de los nueve fallos, seis son debido a «ser + motivado».

Respecto a los temas con más errores, así como en el Pretest, *la familia del siglo XXI* presentó el mayor promedio (17), seguida de *¿será el ordenador capaz de sustituir al profesor?* (15), *piratería en Internet* (11) y *la televisión y la sociedad* (9). La tipología de fallos encontrados es distinta dependiendo del asunto debatido¹⁰⁶. En todos, el promedio de error por *selección incorrecta de una palabra* (WOK) ocupa el primer lugar. Por otro lado, la segunda posición en el tema *televisión y ordenadores* se refiere al *modo verbal* (MO2), ya que *familia del siglo XXI* y *piratería en Internet* se corresponden al *tiempo verbal incorrecto* (WT).

El tercer puesto es totalmente distinto en los tres temas. Los estudiantes que hablaron sobre la *familia* demostraron problemas en la selección correcta *del modo verbal* (MO2), mientras que los que trataron sobre los *ordenadores* presentaron

¹⁰⁶ Posttest promedio de errores: **Familia:** WOK- 2; WT-1. **Televisión:** WOK-2, MO2-1. **Ordenador:** WOK y MO2- 2. **Piratería:** WOK, WT-2

errores de congruencia entre sujeto y predicado (CG2). En cambio, para los que discutieron sobre la *televisión* el error se centró en la *correcta pronunciación de una palabra* (SPW), mientras que los participantes que discutieron sobre la *piratería* tuvieron problemas en la *posición correcta del adjetivo* (PL1).

Suponemos que el tipo de fallos encontrados en los temas se debe a las características de las conversaciones de cada uno. En el tema de la *familia*, por ejemplo, los participantes solían dar ejemplos de sus propias vidas, así como dar recomendaciones sobre qué hacer para la adaptación y/o presentación de las nuevas familias, de ahí que se utilizaran con frecuencia el pasado y expresiones como «*es importante/ es necesario que*». De la misma forma, las estructuras para las recomendaciones aparecieron con frecuencia en los temas de los *ordenadores y televisión*; en el primer caso se comentaba cómo preparar una clase usando un podcast y en el segundo cómo debería estar hecha la programación de la televisión, llevando así a más errores con el subjuntivo.

Al comprobar el rendimiento de los estudiantes por subgrupos, los datos reflejan que el PH presentó un promedio de errores de 14 frente a los 16 del NPH. Asimismo, su TAC de 19 minutos 01 s es bastante superior a los 13 minutos 21 s del NPH, es decir, casi seis minutos de diferencia. La categoría que provocó más dificultad a ambos grupos fue la *selección incorrecta de una palabra* (WOK). Por otro lado, en la segunda posición para el NPH está el *uso del tiempo verbal incorrecto* (WT) y para el PH *el modo verbal incorrecto* (MO2).

Con relación al CtrA y ExpA, el promedio de errores es el mismo, 15 por participante. La diferencia en el TAC es de pocos minutos: 16 minutos 30 s del CtrA frente a 14 minutos 41 s del ExpA. Para ambos, la subcategoría con más fallos fue *selección incorrecta de una palabra* (WOK – ExpA: 3 y CtrA: 2). La segunda posición para el ExpA fue *tiempo verbal incorrecto* (2), mientras que para CtrA fue *modo verbal incorrecto* (2).

En relación con elCtrA y ExpA, el promedio de errores es el mismo, 15 por participante. Las diferencias en el TAC son de pocos minutos, 16:30 frente a 14:41 del ExpA. Para ambos, la subcategoría con más fallos es *selección incorrecta de una palabra* (WOK – ExpA: 3 y CtrA: 2). La segunda posición para el ExpAI fue *tiempo verbal incorrecto* (2), mientras que para CtrA fue *modo verbal incorrecto* (2).

Analizando el resultado intragrupal del ExpA, se observa que el lenguaje presentado no es heterogéneo, dado que en todos los subgrupos hay al menos un participante en cada categoría. En cuanto a los resultados, el ExpA2 es el que presenta un mayor promedio de fallos (17,6), así como de errores por minuto (01:02)¹⁰⁷. Por el contrario, la media de los demás es muy semejante, 12 para el Exp3 y 13 para el ExpA4.

ExpA2		ExpA3		ExpA4	
Categoría	Promedio	Categoría	Promedio	Categoría	Promedio
WT	3,125	WOK	3	WOK	2,8
WOK	2,75	WT/VZV/PL1	1	MO2	1,6
MO2	1,75	LX/GEN/CG3	1	WT/SE1	1,5

Tabla 49: Grupo A - Categorías más problemáticas para los diferentes grupos del ExpA en Expresión Oral

La categoría con un promedio de errores más elevado por subgrupo para el ExpA3 y ExpA4 fue la de *selección incorrecta de una palabra* (WOK) y para el ExpA2 la de *selección incorrecta del tiempo verbal* (MO2). Como se aprecia en la (Tabla 49), las demás categorías son diferentes para cada grupo, pero todas suelen estar relacionadas con el uso de los verbos.

6.2.4.3 Comparación Pretest y Posttest – Expresión Oral: Grupo A

Una de las diferencias entre Pretest y Posttest en la sección de expresión oral radica en la cantidad de tiempo aproximado de conversación (TAC) y la colaboración entre los estudiantes. Creemos que por haber aumentado su tiempo de contacto con el español, en el Posttest no solo las conversaciones durante la entrevista tenían menos pausas, sino que también el promedio de TAC fue superior (9 minutos 59 s y 15 minutos 30 s, respectivamente). En la parte destinada a la interacción entre los participantes, constatamos en el Posttest que algunos alumnos se arriesgaron a preguntar por la traducción o a confirmar la existencia de algunas palabras con su compañero, actitud no presenciada durante el Pretest.

En cuanto al lenguaje presentado por los participantes, en el Pretest se identificaron cuatro categorías, a saber: *lenguaje muy adecuado* (28 %), *adecuado* (31

¹⁰⁷ Resultados del promedio de errores/segundo de cada grupo: **ExpA2:** 01:02; **ExpA3 y ExpA4:** 01:31.

%), *vocabulario y estructuras suficientes* (24 %) y *lenguaje muy limitado* (17 %). De estas solamente tres se mantuvieron en el Posttest *lenguaje muy adecuado* (31 %), *adecuado* (31 %), *vocabulario y estructuras suficientes* (38 %), dado que los estudiantes demostraron más control del léxico del español y por eso había menos frases incoherentes o sin terminar.

En cambio, en pronunciación, en los dos test la mayoría de los alumnos demostraron tener *mucha influencia de otras lenguas* al hablar. Esta se encontraba sobre todo en la pronunciación de la R y, para algunos estudiantes, en el tono melódico. Algunas veces, por la melodía parecían que estaban hablando francés o neerlandés.

Contrastando las subcategorías que aparecen en el Pretest y Posttest, verificamos que las tres primeras son las mismas en ambos, aunque dos cambien de posición. Las dos primeras son la *selección incorrecta de una palabra*, WOK (17 % y 12 %) y el *uso incorrecto del tiempo verbal* WT (10 % y 12 %). El tercer puesto en el Pretest es el *error de congruencia dentro de una frase (sujeto y predicado)*, CG2 (7 %), el *modo verbal incorrecto*, MO2 (7 %) y el *uso inadecuado de la preposición* VZV (7 %). Al contrario, en el Posttest las posiciones se invierten y MO2 corresponde al 12 % y CG2 al 7 %.

En lo que concierne a los temas de discusión más problemáticos de expresión oral para el Grupo A, los resultados nos muestran que *la familia del siglo XXI* es el que abarca el mayor promedio de errores mientras que en *la televisión y la sociedad* es menor tanto en el Pretest como en el Posttest.

Para cerrar los comentarios sobre la expresión oral, nos parece importante relatar la observación subjetiva de la investigadora del caso de dos estudiantes. La primera, Lupe, que formó parte del Exp4, en el Pretest demostró mucha dificultad para hablar, tenía problemas para pronunciar la R y hacía pausas largas que nos hacían pensar que estaba traduciendo cada frase antes de decirla. En cambio, en el Posttest, su TAC fue de 23 minutos 42 s, pudo expresarse en español con más facilidad, si bien mantenía su problema con la R, y su expresión oral era más fluida.

El otro caso se refiere a la pronunciación de Diana, una estudiante del CtrA, que tenía un lenguaje adecuado, pero en el Pretest demostró problemas en la pronunciación de la R, Z y algunas vocales. En su presentación en el Posttest, los dos

últimos problemas apenas aparecieron y, pese a que su dificultad con la R se mantuvo, creemos que en menor medida que antes.

6.2.4.4 Pretest – Expresión Oral: Grupo B

Durante el Pretest oral con el Grupo B, observamos que muchos alumnos estaban muy nerviosos y algunas veces antes de la entrevista avisaban de que llevaban mucho tiempo sin hablar español. Solamente un alumno pidió a un compañero la traducción de una palabra que desconocía durante la interacción por parejas y hubo cuatro casos de estudiantes que parecían no entender las preguntas realizadas por la entrevistadora y/o la opinión expuesta por su interlocutor. Quizás por eso, durante la parte de interacción algunas preguntas eran muy sencillas, con respuestas de tipo «sí o no», como «¿te gusta la televisión?». Así que creemos que es importante alertar de que los errores de expresión oral de este del Grupo B no pueden ser vistos aisladamente sin considerar su pronunciación y lenguaje.

El tipo de lenguaje presentado fue muy heterogéneo si tenemos en cuenta que en el Grupo B casi la mitad vivió en país hispanico. El 33 % se clasificó con un lenguaje de *vocabulario y estructura y suficientes*. Entre ellos hay una participante que vivió durante 18 meses en país hispanico y tiene una pronunciación adecuada para la tarea. En el momento del Pretest oral, esta participante nos comentó su historial de estudio y parecía extremadamente nerviosa, por eso aunque creamos que esta sería la categoría más adecuada para ella, no sabemos si es una constante o si se debió a la tensión del momento del examen.

Respecto a los demás, el 19 % se clasificó como *lenguaje limitado* y uno de ellos vivió dos meses en contexto de inmersión. Un 24 % de estudiantes presentó un lenguaje *adecuado o muy adecuado*. En el primero, hay dos personas que vivieron en país hispanico mientras que en el último tres.

En la Tabla 50, presentamos la clasificación de tipo de lenguaje y pronunciación del Grupo B y de sus respectivos subgrupos.

Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo					
	Grupo B	ExpB	CtrB	PHB	NPHB
Lenguaje					
LMA	24 %	15 %	38 %	33 %	17 %
LA	24 %	15 %	38 %	22 %	25 %

LVES	33 %	38 %	25 %	33 %	33 %
LL	19 %	31 %	0 %	11 %	25 %
Pronunciación					
PA	24 %	15 %	25 %	44 %	8 %
PAI	52 %	46 %	63 %	44 %	58 %
PMI	24 %	38 %	0 %	11 %	33 %

Tabla 50: Grupo B - Pretest - Expresión Oral: Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo.

Al evaluar la pronunciación, averiguamos que el 52 % hablaba con *alguna influencia de otras lenguas* (PAI). Esto se notaba principalmente en la pronunciación de la R al final de las palabras. Un 24 % presentaba *mucha influencia de otras lenguas* (PMI), sobre todo en la pronunciación de las letras R, G, E y también en el tono melódico que parecía de la lengua francesa. Este mismo número de participantes mostraba dominar la pronunciación correcta del español y se clasificaron con una *pronunciación adecuada* (PA).

Las sesiones de expresión oral tuvieron un promedio de 22 minutos 48 s y el TAC fue de 9 minutos 36 s. Detectamos 295 errores, un promedio de 14 por participante. Después de analizar la cantidad de errores por segundo, se llegó a los siguientes resultados sobre los ocho estudiantes con peor rendimiento en este aspecto:

Alumno	Grupo	PreOral	Lenguaje	Fluidez	TAC	Total	Err/Seg
Consuelo	CtrB	Televisión	LA	PAI	0:09:33	30	0:00:19
Geovana	ExpB3	Familia XXI	LL	PMI	0:05:41	16	0:00:21
Luisa	ExpB3	Piratería	LL	PMI	0:10:13	26	0:00:24
Rita	ExpB4	Piratería	LVES	PAI	0:09:07	20	0:00:27
Alba	CtrB	Familia XXI	LMA	PA	0:12:40	24	0:00:32
Begoña	ExpB2	Familia XXI	LVES	PAI	0:11:09	21	0:00:32
Julia	ExpB2	Familia XXI	LA	PAI	0:15:35	27	0:00:35
Santiago	CtrB	Piratería	LVES	PAI	0:07:40	11	0:00:42

Tabla 51: Grupo B - Pretest: Alumnos con más errores por segundo en Expresión Oral

En la lista precedente (Tabla 51), se puede visualizar que la mayoría de los alumnos tenía un lenguaje limitado o suficiente y solamente una participante demostró una pronunciación sin interferencias. De estos estudiantes, las que ocupan el primero y quinto lugar vivieron en país hispanico.

En lo que concierne a los fallos del Grupo B, éstos se dividieron en 35 categorías. Aquí exponemos las que presentan una cantidad de errores superior al 5

% (Tabla 52). Como se puede observar, la *selección de una palabra incorrecta* (WOK) fue la categoría con más cantidad de errores. Quizás por ser una categoría más abierta y contener temas distintos, no encontramos un patrón.

Grupo B: Pretest – Expresión Oral			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo
WOK	Selección de una palabra incorrecta.	15 % (45)	Creo que ellos van a comprar más discos, para suportar sus ídolos
WT	El tiempo verbal utilizado es incorrecto.	14 % (40)	Sí he vivido en España, donde estaba de Erasmus en el año de 2009.
MO2	Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada).	12 % (35)	Creo que sería bueno que tendrían un sueldo más moderado
VZV	Preposición incorrecta.	9 % (26)	Me gusta aprender algo a otras personas
VZV1	Preposición «de» incorrecta.	6 % (19)	No es obligatorio de tener hijos
GEN	Error de género.	6 % (18)	Solamente un clase en el primer semestre
CG1	Error de congruencia entre nombre y adjetivo o participio pasado	5 % (16)	Yo era el único belga [dicho por una alumna]

Tabla 52: Grupo B - Pretest: Categorías con más errores en Expresión Oral

Al buscar un patrón de errores en las demás categorías, nos percatamos de que los alumnos con mejor pronunciación y con lenguaje *adecuado* o *muy adecuado* fueron los que más se equivocaron en las categorías de *tiempo* y *modo verbal* (WT y MO2 respectivamente). Del mismo modo, identificamos que varios casos de *Error de congruencia entre nombre y adjetivo o participio pasado* (CG1) procedían de mujeres que se refieren a ellas en masculino.

Al revisar los resultados por tema discutido, constatamos que la *familia del siglo XXI* tuvo el mayor promedio de errores, a saber: 18 por participante seguido por *piratería en Internet*, 14; *televisión y sociedad*, 13 y *¿será el ordenador capaz de sustituir al profesor?*, 9. Las dos categorías¹⁰⁸ con más errores por tema, aunque sean las mismas, cambian de posición. Al tratar sobre la *familia* y *ordenadores*, lo más problemático para los alumnos fue la *selección incorrecta de una palabra* (WOK). Por otro lado, para los que hablaban sobre la *piratería* la mayor dificultad se centró en la elección del *tiempo verbal adecuado* (WT). Para los participantes que debatieron sobre la *televisión*, cuatro categorías demostraron causar más dificultad, a saber: *modo verbal adecuado* MO2, *selección incorrecta de una palabra* (WOK), *preposición correcta* (VZV) y *género de una palabra* (GEN).

¹⁰⁸ Promedio de errores por categorías y tema: **Familia:** WOK-3y WT/MO2-2. **Televisión:** MO2, WOK, VZV y GEN-2. **Ordenador:** WOK-2 y WT-1. **Piratería** WT-3 y WOK -2.

Nos sorprendió que la categoría más problemática para los estudiantes que hablaron sobre la *piratería* fuera el *tiempo verbal*, dado que no se dio lo mismo ni con el Grupo Piloto ni tampoco con el Grupo A. Por esta razón, decidimos comprobar si había alguna explicación para tal efecto. Los datos revelaron que dos participantes que hablaron sobre sus experiencias sobre el tema, o sea utilizaron tiempos en pasado, recogieron más de la mitad de los errores cometidos.

En cuanto a los resultados por subgrupos, los estudiantes del PH presentaron un promedio de 13 errores frente a 14 del NPH, demostrando ambos, por lo tanto, una actuación muy similar. Esta misma tendencia se reflejó en el promedio de TAC, donde el primero habló aproximadamente durante 09 minutos 46 s, diez segundos más que los participantes del NPH. No obstante, las tipologías de errores para cada grupo fueron algo distintas: para el PH el *uso inadecuado del modo verbal* (MO2) fue el principal motivo de fallos seguido de la *selección incorrecta del tiempo verbal* (WT). Para el NPH la *selección incorrecta de una palabra* (WOK) ocupa el primer puesto y posteriormente la categoría WT.

Así como el resultado anterior, entre el ExpB y CtrB no se visualiza una diferencia alta en los resultados. El ExpB tuvo un promedio de 13 errores frente a los 14 del CtrB. Las categorías con más errores para el ExpB fueron *selección incorrecta de una palabra* (WOK) y *uso incorrecto del tiempo verbal* (WT) mientras que para el CtrB fueron *uso inadecuado del modo verbal* (MO2) y WOK.

6.2.4.5 Posttest – Expresión Oral: Grupo B

Las sesiones destinadas al Posttest oral con el Grupo B se desarrollaron con tranquilidad dado que gran parte de los alumnos tenían mayor contacto con la entrevistadora y ya habían realizado la parte escrita. Pese a que intentáramos que todos tuvieran una pareja, tres alumnas realizaron el Posttest oral solas. En estos casos, la entrevistadora les hacía las preguntas referentes a la opinión que se había expuesto. En algunos debates en parejas, algunos de los participantes pidieron ayuda a sus compañeros cuando no sabían una palabra o expresión.

Al clasificar el lenguaje, el 43 % presentó un lenguaje *adecuado* y el 29 % *muy adecuado*. De estos, tres de cada grupo vivieron en país hispanico. El 14 % de los participantes fueron clasificados con un *lenguaje limitado o de vocabulario y estructuras suficientes*, del primero una participante vivió durante dos meses en país

hispanico mientras que entre los estudiantes con lenguaje *suficiente* había dos personas que estuvieron en contexto de inmersión. Un dato curioso sobre los participantes de estos dos grupos y que esperamos no haya sesgado nuestra clasificación es que todos confesaron no tener interés en utilizar el español en su ámbito laboral.

En la Tabla 56 se puede apreciar la clasificación del tipo de lenguaje y pronunciación de los participantes del Grupo B y sus subgrupos.

Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo					
	Grupo B	ExpB	CtrB	PHB	NPHB
Lenguaje					
LMA	29 %	15 %	50 %	33 %	17 %
LA	43 %	38 %	50 %	44 %	42 %
LVES	14 %	23 %	0 %	11 %	17 %
LL	14 %	23 %	0 %	11 %	17 %
Pronunciación					
PA	38 %	31 %	50 %	56 %	25 %
PAI	43 %	38 %	50 %	33 %	50 %
PMI	19 %	31 %	0 %	11 %	25 %

Tabla 53: Grupo B - Pretest - Expresión Oral: Tipo de lenguaje y Pronunciación por (sub)grupo

En referencia a la pronunciación, el 43 % presentó *alguna interferencia de otras lenguas* (PAI) que se plasmaba, sobre todo en la letra R al final de palabras. Por otro lado, el 38 % demostró dominio del sistema fonético español con una *pronunciación adecuada* (PA). Únicamente un 19 % hablaba con *mucha influencia de otras lenguas* (PAI), tal fenómeno se percibía en las letras R y G así como en la entonación, que algunas veces parecía del idioma francés.

Las intervenciones durante el Postest tuvieron un promedio temporal de 26 minutos por sesión y 12 minutos 20 s de TAC. Contabilizamos un total de 230 errores divididos en 28 categorías, con un promedio de 11 fallos por persona. Si comprobamos la cantidad de errores por minutos, llegamos a la siguiente lista de los ocho estudiantes con más errores (Tabla 54). De acuerdo con los datos, cuatro de ellos presentan un lenguaje *adecuado* o *muy adecuado*, la mayoría participó de las tutorías. Una, incluso, participó en más de 90 % de las clases virtuales.

Alumno	Grupo	PostOral	Lenguaje	Fluidez	TAC	Total	Err/Seg
Geovana	ExpB3	Familia XXI	LL	PMI	0:11:00	24	0:00:28
Consuelo	CtrB	Televisión	LA	PAI	0:13:08	28	0:00:28
Luisa	ExpB3	Piratería	LL	PMI	0:11:20	24	0:00:28
Patricia	ExpB2	Televisión	LL	PMI	0:07:51	14	0:00:34
Julia	ExpB2	Familia XXI	LA	PAI	0:16:53	25	0:00:41
Begoña	ExpB2	Familia XXI	LVES	PAI	0:12:51	14	0:00:55
Rita	ExpB4	Familia XXI	LA	PAI	0:17:03	17	0:01:00
Albar	CtrB	Familia XXI	LMA	PA	0:15:59	13	0:01:14

Tabla 54: Grupo B - Posttest: Alumnos con más errores por segundo en Expresión Oral

En cuanto a la tipología de errores del Posttest, la categoría más problemática fue la de *selección incorrecta de una palabra* (WOK) y comprende un 22 % de los fallos cometidos. En cuanto a las categorías verbales, observamos que en esta situación los fallos no se concentraron en un perfil de estudiante sino que más bien casi todos se equivocaron al menos una vez en cada una.

Grupo B: Posttest – Expresión Oral			
Subcategoría	Definición	% de casos	Ejemplo
WOK	Selección de una palabra incorrecta.	22 % (50)	Creo que ellos van a comprar más discos, para suportar sus ídolos
MO2	Modo verbal incorrecto (cláusula subordinada).	13 % (31)	Creo que sería bueno que tendrían un sueldo más moderado
WT	El tiempo verbal utilizado es incorrecto.	9 % (21)	Sí he vivido en España, donde estaba de Erasmus en el año de 2009.
VZV	Preposición incorrecta.	8 % (19)	Me gusta aprender algo a otras personas
SE1	Uso incorrecto de «ser» o «estar» con adjetivo	7 % (15)	Pienso que todavía no estoy capaz.
VZV1	Preposición «de» incorrecta.	5 % (12)	No es obligatorio de tener hijos

Tabla 55: Grupo B - Posttest: Categorías con más errores en Expresión Oral

Los fallos por tiempo verbal se cometieron, en su mayoría, con los tiempos del pretérito. Consideramos que esta tendencia se debe a que durante el Posttest muchos alumnos hicieron comentarios sobre sus experiencias en las clases de SLO y en las prácticas, aparte de las situaciones relacionadas con los temas discutidos. En base a los resultados, podemos decir que la única categoría en la que encontramos un patrón de errores sería la correspondiente al contraste entre *ser/estar* (SE1), en la que en todos los casos los estudiantes utilizaron el verbo *ser* erróneamente y en cinco ocasiones con la palabra *motivado*.

Por lo que se refiere al rendimiento por temas, a la hora de realizar el análisis nos encontramos con el siguiente problema: solamente una estudiante discutió sobre el tema *piratería en Internet*, con lo cual el promedio de este tema será superior a los demás dado que esta persona es la que presenta más número de fallos en la sección de expresión oral. Por consiguiente, decidimos omitir el resultado del tema *piratería* y presentar únicamente los demás, con los que podemos establecer paralelismos.

En cuanto al promedio de errores en los tres temas, se observa una oscilación en el promedio presentado. El tema con más fallos es la *familia del siglo XXI*, con un promedio de 16 por participante, seguido de la *televisión* y la *sociedad* con 9 errores y *¿el ordenador será capaz de sustituir al profesor?* con una media de 6. En todos los temas, la categoría¹⁰⁹ más problemática fue la *selección de una palabra incorrecta* (WOK). Al hablar sobre la *familia* y sobre los *ordenadores*, las otras categorías correspondientes al segundo y tercer puesto son las relacionadas con los aspectos verbales, a saber: *modo verbal incorrecto* (MO2) y *tiempo verbal incorrecto* (WT). Al debatir sobre la *televisión* aparte del *modo verbal incorrecto* (MO2), la tercera categoría con más errores abarca el *uso de la preposición incorrecta* (VZV).

De acuerdo con los resultados por subgrupos, los participantes del PH presentaron un promedio de 9 errores mientras que el NPH presentó una media de 12. Esta diferencia no se aprecia en el TAC, que para ambos fue de 12 minutos. Se mantiene la coincidencia entre PH y NPH en las dos categorías con más promedio de errores que fueron, a saber: *selección de una palabra incorrecta* (WOK) y *modo verbal incorrecto* (MO2). La tercera posición para los que vivieron en contexto hispanohablante fue el *uso de una preposición incorrecta* (VZV), mientras que para el NPH fue *tiempo verbal incorrecto* (WT).

Por lo que se refiere a los participantes del ExpB y CtrB, su promedio presentó poca diferencia entre ambos, el último con una media de 10 fallos por alumno frente a los 11 del ExpB. La misma tendencia se observa en el TAC con una diferencia de menos de dos minutos, aunque favoreciendo al CtrB que habló durante aproximadamente 13 minutos 16 s. Incluso en la tipología de errores se demuestra la similitud entre ambos grupos, pues las tres categorías con más promedio de error para

¹⁰⁹ Las tres categorías con más promedio de errores por tema: *Familia*: WOK – 3,8; MO2 – 2,5 y WT – 1,8. *Televisión*: WOK – 2,2 MO2 – 0,8 y VZV: 0,7. *Ordenador*: WOK y WT – 1 y MO2 – 0,6.

ambos fueron *selección de una palabra incorrecta* (WOK), *modo verbal incorrecto* (MO2) y *tiempo verbal incorrecto* (WT).

Al contrastar el resultado intragrupal del ExpB nos encontramos, en lo referente al lenguaje, frente a dos subgrupos homogéneos, como el ExpB4, donde todos los componentes presentaban un lenguaje *adecuado o muy adecuado* y el ExpB3, en el que nadie demostró un buen dominio del lenguaje, encontrándose en la clasificación de *lenguaje limitado o suficiente*. No obstante, en el ExpB1 y ExpB2 los estudiantes eran más heterogéneos y demostraron desde un lenguaje *adecuado* hasta *limitado*.

El promedio de fallos por subgrupo es bastante oscilante. Por un lado, están el ExpB1 y ExpB4 con medias de 5,5 y 6,4 por participante y por otro el ExpB2 y ExpB3 con 17,6 y 18,3 errores. Al contrastar este resultado con los errores por segundos¹¹⁰, constatamos que el ExpB2 comete más fallos mientras que el ExpB4 es el que menos.

Como se aprecia en la Tabla 56, la categoría con más media de respuestas incorrectas del ExpB1 al ExpB3 fue la *selección de una palabra incorrecta* (WOK) mientras que para el ExpB4 fue el *uso del modo verbal incorrecto* (MO2).

ExpB1		ExpB2		ExpB3		ExpB4	
Categ.	Prom.	Categ.	Prom.	Categ.	Prom.	Categ.	Prom.
WOK	1,5	WOK	4,6	WOK	4,3	MO2	1,2
MO2	1,5	WT	3	MO2	2,6	WOK/VZV1/VZV	0,8
WT	1	MO2/VZV/SPW	1,3	VZV/SE1	2	CG1	0,6

Tabla 56: Grupo B - Categorías más problemáticas para los diferentes grupos del ExpB en Expresión Oral (Postest)

Pese a que los promedios de errores y las categorías cambien de acuerdo con el subgrupo, fueron frecuentes los problemas correspondientes al *tiempo* y *modo verbal* así como del *uso de incorrecto de una preposición*.

6.2.4.6 Comparación Pretest y Postest – Expresión Oral: Grupo B

¹¹⁰ Resultados del promedio de errores/segundo de cada grupo: **ExpB2:** 00:43; **ExpB3:** 01:00, **ExpB1:** 02:03 y **ExpB4:** 02:33.

Durante el Postest oral, los participantes del Grupo B parecían menos tensos al hablar y con más fluidez en la conversación al compararlos al Pretest. Esto se debe a que una parte de los alumnos habían mantenido contacto semanal con la entrevistadora en las e-tutorías, pero creemos que también tuvo un gran impacto el hecho de que, a excepción de una estudiante que finalizaría las prácticas en la semana del Postest, todos los demás ya habían finalizado sus prácticas como profesores de español. Nos atrevemos a decir, en base a las entrevistas, que el *feedback* que los estudiantes venían recibiendo de sus tutores del SLO y de los profesores de las prácticas les daba, a la mayoría, la seguridad que no tenían en el Pretest. Muchos de ellos nos informaban antes de empezar, a modo de alerta, de que llevaban mucho tiempo sin hablar español. Posiblemente por lo anterior, el TAC del Grupo B aumentó de 9 minutos 36 s en el Pretest para 12 minutos 20 s en el Postest. Pese a que el número de alumnos que preguntaron una traducción o el significado de una palabra haya aumentado, observamos que siguió siendo un número inferior a cinco personas.

En referencia a la pronunciación de los participantes, la mayoría presentó *alguna influencia de otras lenguas* en ambos test (52 % y 43 % respectivamente). No obstante, el número de participantes que dominaban el sistema fonético español, presentando así una *pronunciación adecuada*, aumentó en el Postest pasando del 24 % al 38 %. Por lo que respecta al lenguaje, ningún estudiante tuvo un descenso en este aspecto en comparación con el Pretest; no obstante, solamente siete personas mejoraron. De esa manera, hubo un incremento en las categorías de lenguaje adecuado, pasando del 24 % al 43 % y de lenguaje muy adecuado, del 24 % al 29 %, mientras que en las correspondientes al lenguaje de vocabulario y estructuras *suficientes* y *lenguaje limitado* hubo un decremento del 33 % al 14 % y del 19 % al 14 %.

A pesar de no ser enteramente comparables, se identificaron 295 errores en el Pretest divididos en 35 categorías, mientras que en el Postest los 230 fallos se distribuyeron en 28 tipos. Las cuatro categorías que abarcaron un mayor volumen de fallos fueron las mismas en ambos tests¹¹¹. El primer lugar lo ocupa la *selección incorrecta de una palabra* (WOK), que al ser tan amplia no se encontró ningún patrón. Las demás están relacionadas con el *modo* así como con el *tiempo verbal* (MO2 y WT)

¹¹¹ Pretest: WOK – 15%; WT – 14%; MO2 – 12% y VZV – 9%. Postest: WOK - 22%; MO2 – 13%; WT – 9% y VZV – 8%.

y, por último, el *uso incorrecto de una preposición* (VZV). El tema con más número de fallos fue la *familia del siglo XXI*.

Analizando el Pretest y Postest de expresión oral, destacaron cuatro casos. El primero se corresponde al progreso experimentado por dos alumnas en el Postest. Una de ellas (Aída) formaba parte del CtrA y como hemos mencionado en el análisis del Pretest, se mostró muy nerviosa en el primer encuentro con la entrevistadora. Nos llamó la atención porque aunque hubiera vivido 18 meses en país hispanico y presentara buena pronunciación, construía frases muy sencillas y al hablar realizaba muchas pausas largas que nos hicieron pensar que estaba traduciendo las frases mentalmente, por lo que la clasificamos con un *lenguaje y vocabulario suficiente*. En el Postest, por el contrario, Aída parecía más cómoda y segura, sus construcciones eran más complejas y su discurso más fluido pasando a un *lenguaje adecuado* y bajando su cantidad de errores a la mitad de los cometidos en el Pretest.

Pese a que compartan el factor «progreso», creemos que la alumna que más evolucionó en el Postest, en general, tiene un historial distinto al anterior. Al presentarse al Pretest, Rita nos comentó que llevaba mucho tiempo sin hablar español. Por su entrevista, clasificamos su *lenguaje y vocabulario como suficiente* y pronunciación con *alguna influencia de otras lenguas* porque realmente no parecía dominar varios aspectos del español. Consciente de sus debilidades, Rita se apuntó a las tutorías y a lo largo del proceso se mostró muy interesada, organizada y comprometida, formando parte así del ExpB4. Durante este período nos comentó en diferentes ocasiones que aparte de repasar el libro de vocabulario *Portavoces*, estaba dedicándose a leer novelas y a ver películas en español para perfeccionar, se había ido de viaje a Madrid para practicar y al finalizar el SLO se iría un mes a Chile. Creemos que todo el esfuerzo le valió la pena porque además de mejorar su fluidez y aumentar el TAC de 9 minutos 07 s a 17 minutos 03 s, su cantidad de errores se redujo y la tipología de los mismos cambió drásticamente. En el Pretest, los fallos se centraron en el *uso de la preposición incorrecta de* (VZV), *error de tiempo verbal* (WT) y *error de congruencia entre sujeto y predicado* (CG2); al contrario del Postest, donde sus construcciones eran más complejas, la principal tipología diagnosticada fue de *modo verbal incorrecto* (MO2).

En sentido contrario a lo anterior, el tercer caso destacado en expresión oral se refiere al pequeño progreso de dos participantes del ExpB, a saber: Geovana y Luisa.

En el primer contacto con ambas, observamos que tenían dificultad con la lengua española, algunas construcciones lingüísticas no eran suficientes para alumnas que dentro de pocos meses darían clases de español y se notaba que algunas veces las frases eran traducciones del neerlandés o del francés. A pesar de que en las tutorías la participación de ambas no era constante, al estar en contacto con el español y prepararse para las prácticas, esperábamos que su rendimiento en el Postest fuera muy superior. Sin embargo, los datos demuestran que el avance fue muy pequeño. En cuanto a Geovana, que tenía una pronunciación muy influenciada por el francés, la tipología de fallos en el Pretest era sobre todo de *pronunciación incorrecta* (SPW), *uso inadecuado del artículo* (LW2) y *palabra inexistente* (LX). En cambio, en el Postest su número de errores aumentó, aunque hubo un descenso de 7 segundos en la cantidad de errores/segundos, y la mayoría se centró en las categorías de *género de las palabras* (GEN), *preposición incorrecta* (VZV) y *selección de palabra incorrecta* (WOK). Aparte de que en casi todas las categorías anteriores haya sido la estudiante con más fallos, nos llamó la atención que en el Postest durante la interacción con una compañera parecía que Geovana no entendía muy bien a su interlocutor y cuando era su turno de hacer tres preguntas, se limitó a cuestiones muy concisas y sencillas, como «*En este momento [sic], ¿crees en el amor que dura para siempre?*», cuando su compañera discursaba sobre la educación de los niños en las familias actuales.

Del mismo modo, las categorías con más fallos para Luisa en el Pretest fueron *pronunciación incorrecta* (SPW) y *palabra inexistente* (LX). Pese a que haya cometido menos errores en el Postest, estos se centraban en *preposición incorrecta* (VZV) y *uso de ser/estar con adjetivo* (SE1). En el discurso de ambos test hubo problemas de pronunciación, frases segmentadas e inacabadas que con el uso de conectivos y/o de preposiciones serían un poco más coherentes. Los motivos anteriores hicieron que ambas estudiantes se mantuvieran clasificadas con un *lenguaje limitado* y una *pronunciación muy influenciada por otras lenguas* y entre las participantes con más errores en este apartado.

Nuestro último caso surgió durante el proceso de análisis de los resultados y nos llamó la atención a respecto de la necesidad de observar los datos del Grupo B en expresión oral no solamente a través de los errores por minuto sino por todos sus componentes como lenguaje, pronunciación y tipología de errores. La pareja en la cual se puede observar con más exactitud esta situación es de la de Alba y Begoña. Las alumnas estuvieron juntas durante el Pretest y Postest, al ser amigas se notaba que se

llevaban bien y siempre que podían se ayudaban. La primera tenía un nivel de español muy apropiado para una estudiante que se preparaba para ser profesora, de acuerdo con su información en el Postest estaba auxiliando a una profesora de español en el curso de lenguas de la universidad, y por eso, quizá, quedaba muy claro que su compañera todavía no había alcanzado este nivel. No obstante, en el momento que visualizamos la cantidad de errores cometidos por cada una, notamos con sorpresa que los mismos no reflejaban exactamente el nivel de cada una y que, por ello, era imprescindible ir más allá, observando de esa forma el resultado de los demás aspectos de la sesión de expresión oral.

6.2.5 Consideraciones finales acerca de algunos aspectos motivacionales que inciden en los resultados

En este proceso de análisis, y después de acceder a los datos cuantitativos de esta investigación, nos preguntamos si estos serían los resultados finales y concluyentes. Al tratarse de una investigación con determinadas variables que no podemos controlar totalmente, consideramos que no podemos ser tajantes y afirmar que «este es el resultado final» sin exponer algunas tendencias que hemos podido observar en cada uno de los grupos a lo largo del proceso. Las que consideramos más fuertes y pueden dar otra perspectiva relacionada con los resultados son la motivación y la presión. De esa manera, en las próximas líneas, comentaremos cómo se dieron en cada grupo tales comportamientos para poder ver los resultados desde esta óptica.

Pese a que pueda parecer raro no insertar estos comentarios durante los apartados anteriores, consideramos que era necesario dejar que el lector conociera los resultados del gran grupo y, igual que nosotros, percibir posteriormente el impacto de estas tendencias en el resultado.

6.2.5.1 Grupo A

Desinterés provocado por la cantidad de trabajo

A partir de nuestra experiencia de trabajo con los todos los grupos de estudiantes de esta investigación, consideramos que el Grupo A es el más estable y homogéneo, dado que los resultados corresponden a lo que, desde nuestro punto de vista, es el nivel de dominio de lengua española los estudiantes. Pese a esto, observamos que la cantidad de trabajo que debería realizarse durante el SLO

asociado a las tutorías afectó a todos los estudiantes. Específicamente para dos de ellos, esta tendencia sirvió como factor para bajar su interés por las tutorías y por encontrar tareas adecuadas para mejorar su español.

Una de estas alumnas, Itiziar, después de dos meses, nos informó de que no podría seguir con las tutorías. Durante su período en el grupo, nunca pudo participar activamente en las discusiones en el foro de las clases ni estar en todas las sesiones por Skype. En las pocas entradas de su e-portafolio comentaba constantemente que no había podido ver todo el material de estudio, buscar otras explicaciones y realizar completamente la tarea porque las clases del SLO le ocupaban mucho tiempo. Del mismo modo, Arantxa demostró a lo largo de las tutorías que el nivel de trabajo era superior a lo que ella esperaba. Sin embargo, su decisión fue seguir en las tutorías hasta el final. En su caso, realizó solamente tres tareas finales y algunas veces participaba en el foro de las clases, pero estuvo en todas las tutorías orales por Skype.

Grupo A: Desinterés por volumen de trabajo			
Sección	Total errores	% Errores Cometidos por el Grupo A	% Errores Cometidos por el ExpA
Pretest Gram.	8	5 %	8%
Pret. Voc.	8	7 %	13 %
Pret.EE	44	8 %	15 %
Pret. EO	66	14 %	22 %
Post. Gram.	10	7 %	14 %
Post. Voc.	9	11 %	18 %
Post. EE	56	10 %	19 %
Post. EO	31	7 %	13 %

Tabla 57: Grupo A - Relación entre la motivación de algunos participantes del ExpA y su rendimiento en el test

Al contrario que la mayoría de los participantes, ambas cometieron menos errores en el Pretest en todas las secciones, salvo en expresión oral (Tabla 57). Observando el impacto de ambas en el resultado del Grupo A, especialmente en el Posttest, los resultados dejan claro que expresión escrita es la sección más afectada dado que los errores de ambas corresponden al 12 % de todos los diagnosticados.

A pesar de que somos conscientes de que otros factores pueden haber tenido influencia sobre este resultado y que el impacto se refleja sobre todo en uno de los

apartados, consideramos importante observar el resultado del Grupo A con esta lupa, sobre todo para poder comprender que algunas veces la cantidad de fallos en el Posttest puede explicarse mejor.

6.2.5.2 Grupo B

Motivación

Para finalizar el SLO y recibir su título, los estudiantes deben completarlo en dos lenguas, aunque solamente quieran dar clases en uno de los idiomas. En el Grupo B, desde el principio hubo cuatro estudiantes que nos dejaron claro que su interés no era impartir clases de español y, en el Posttest, volvieron a reforzar este pensamiento. Dos de estas estudiantes, incluso, habían empezado el SLO en 2010 y tenían pendiente solamente la parte correspondiente al español. Por casualidad, las cuatro estudiantes se apuntaron en las tutorías porque eran conscientes de que deberían mejorar su español para poder aprobar el máster y, como afirmó una de ellas, que ya trabajaba como profesora, percibir una mejor remuneración en el futuro. Como hemos expuesto en nuestro marco teórico, existen distintos tipos de motivación (2.10). De acuerdo con las definiciones, podemos clasificar la motivación de estas estudiantes como instrumental e extrínseca. A continuación, exponemos su recorrido durante las e-tutorías.

Angela participó parcialmente de las dos primeras tutorías, no llegó siquiera a crear su e-portafolio. Patricia participó de dos tutorías orales e hizo las cinco primeras actividades de las e-tutorías con retraso. En ningún momento se puso en contacto para informarnos que no podría participar en las tutorías ni nos contestó ningún correo. No obstante, el día del Posttest nos comunicó que no había podido participar porque estuvo muy ocupada.

Por otra parte, Geovana y Luisa estuvieron en casi todas las tutorías orales y escritas, aunque no llevaron a cabo todas las actividades. A lo largo del proceso, las alumnas parecían cada día más conscientes de sus principales dificultades y de que deberían estudiar para perfeccionar sus habilidades en español. Estas declaraciones las hacían en las e-tutorías orales y también en las reflexiones del e-portafolio:

El problema que tengo por el momento es la carencia de vocabulario. Porque tenía que trabajar las semanas pasadas, no tuve la ocasión de repetir el vocabulario como quería. En las

semanas que vienen, espero de hacerlo de manera profunda... Soy consciente del hecho de que tengo que ejercerme mucho y que quedan faltas por el momento. Ejercer, Ejercer, quien que continua, voy a saber... (en néerlandes: repeteren, repeteren, wie zijn best doet zal het lerén 😊) - Luisa

Pese a esto, en los *feedbacks* enviados, donde solíamos apuntar los errores, aspectos a tener en cuenta y puntos fuertes de las actividades finales de cada tema, así como de la tutoría oral, los errores de la primera actividad a la última solían repetirse. Además, en algunas reflexiones del e-portafolio las estudiantes afirmaban que deberían estudiar más. Por todo ello, no sabemos si las alumnas leían el material con el feedback, si habían reservado un tiempo adecuado para la práctica de la lengua española o si simplemente estaban presentes en las tutorías y realizaban las tareas finales (algunas veces fuera de los plazos establecidos) para marcar presencia y para que constara como actividad de perfeccionamiento del español para la asignatura de «Vakdidactiek Spaans¹¹²».

Grupo B: Motivación				
	Total errores	Promedio	% Errores Cometidos por el Grupo B	% Errores Cometidos por el ExpB
Pretest Gram	27	6,75	25 %	33 %
Pret. Voc	17	4,25	22 %	33 %
Pret.EE	111	27,75	33 %	48 %
Pret. EO	60	15	20 %	34 %
Post. Gram	24	6	32 %	44 %
Post. Voc	14	3,5	29 %	40 %
Post. EE	83	20,75	33 %	49 %
Post. EO	70	17,5	30 %	46 %

Tabla 58: Grupo B - Relación entre la motivación de algunas participantes del ExpB y su rendimiento en el test

Al acercarnos al resultado de este grupo de estudiantes por separado (

Grupo B: Motivación				
	Total errores	Promedio	% Errores Cometidos por el Grupo B	% Errores Cometidos por el ExpB
Pretest Gram	27	6,75	25 %	33 %
Pret. Voc	17	4,25	22 %	33 %
Pret.EE	111	27,75	33 %	48 %

¹¹² Los alumnos de las tutorías no recibían automáticamente un punto más en su nota en esta asignatura, pero se miraba el esfuerzo de cada uno para mejorar el dominio de la lengua.

Pret. EO	60	15	20 %	34 %
Post. Gram	24	6	32 %	44 %
Post. Voc	14	3,5	29 %	40 %
Post. EE	83	20,75	33 %	49 %
Post. EO	70	17,5	30 %	46 %

Tabla 58), observamos que su promedio de errores siempre es superior al establecido para el grupo B¹¹³ y que estos abarcan más del 20 % de todos los fallos cometidos en el test. Pese a que comparando los resultados individualmente en el Pretest y Posttest todas hayan demostrado un menor número de errores en el último, su bajo rendimiento tuvo un gran impacto en el resultado final del ExpB. En la sección de gramática, el 44 % de los errores cometidos fueron de estas cuatro estudiantes, igualmente en vocabulario un 40 %, expresión escrita un 49 % y expresión oral un 46 %. Por todo lo anterior, creemos que la falta de motivación no solamente tuvo un impacto en el resultado individual de cada participante sino también en el resultado final del ExpB, sobre todo en el Posttest.

Presión

Como hemos mencionado en la sección de expresión oral, tanto en la sesión del Pretest como en la correspondiente al Posttest constatamos que algunos estudiantes demostraron estar muy nerviosos, afectando así su discurso oral. A la hora de contrastar los datos de las partes realizadas individualmente, constatamos que en tres casos el resultado en expresión oral era bastante inferior. Al comentar tal situación con el profesor responsable de las prácticas en el área de español y que tenía contacto constante con las estudiantes, este nos relató que en situaciones de presión (p.e: las clases que deberían impartir) estas estudiantes solían ponerse más nerviosas, controlando menos sus habilidades en español y equivocándose así más de lo normal.

En el Pretest, el primer encuentro entre las alumnas y la entrevistadora y, por lo tanto, un momento de más tensión, creemos que se hace más evidente esta diferencia. Mientras que en la parte individual la cantidad de errores cometidos por ellas representan entre el 7 % y el 8 % de los cometidos, en la parte oral duplica al 16 %. Por ello, consideramos que en los casos señalados en la parte oral de alumnos con buena pronunciación y gran número de errores es importante contrastarlo también con

¹¹³ Ver resultado completo del Grupo B en Anexos.

su rendimiento en las demás partes del test para, de esta manera, conseguir un resultado más fiable.

6.3 Análisis cualitativo

En este apartado dedicado a los análisis cualitativos de esta investigación, nos centraremos primero en las e-tutorías, describiendo su implantación en cada grupo y sus alteraciones más importantes. Por último, detallaremos el desarrollo de los temas con más errores en el Pretest, comprobaremos el nivel de participación de los estudiantes en ellos y su influencia en el rendimiento de los participantes en el Posttest en dichos temas.

Por último, analizaremos los e-portafolios, observando si en estos solamente constan las actividades obligatorias, como las actividades finales y sus reflexiones, o si los participantes lo utilizan para agregar actividades extra para perfeccionar su español. Asimismo, observaremos el tipo de reflexión redactada por los alumnos, en qué actividades aparece y si existe una relación entre las reflexiones y el rendimiento en expresión escrita en el Posttest.

6.3.1 Tutorías

La elaboración de la e-tutoría se fundamentó en la perspectiva constructivista, mencionada anteriormente en el marco teórico. Asimismo, aunque creamos en los beneficios del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, en función de las necesidades y de los temas, también utilizamos otros enfoques más estructuralistas durante las clases con los estudiantes.

Las e-tutorías se llevaron a cabo entre los meses de octubre y abril de cada curso (2010-11 y 2011-12), contaron con siete encuentros por Skype o Messenger para las sesiones síncronas, denominadas tutorías orales, y sesiones asíncronas vía Moodle. Como veremos en las próximas páginas, los cambios realizados en cuanto al contenido de las e-tutorías entre el Grupo A y Grupo B no fueron drásticos debido a los objetivos de la tesis, pero esto no impidió que cada grupo reaccionara de una manera distinta.

6.3.1.1 Grupo A

La primera sesión de tutoría oral contó con la participación de los 16 estudiantes que componían el ExpA y se realizó durante la cuarta semana de e-

tutorías, donde ya habían trabajado el uso de *ser* *estar/estar*, vocabulario sobre personalidad y estaban participando en el módulo sobre los pretéritos del indicativo. Al ya estar familiarizados con el Moodle, nuestro objetivo en este primer encuentro de práctica oral era conocer los objetivos de cada estudiante y dos puntos que le causaban más dificultad en español y que quisieran trabajar en las tutorías orales para así convertir las sesiones en encuentros más personalizados. Aunque haya habido diferencias entre las elecciones de cada persona, todos eligieron el modo subjuntivo como una de sus dificultades específicas¹¹⁴. A este tema, cinco estudiantes asociaron como otro punto de dificultad los tiempos del pretérito del indicativo, tres por el uso de expresiones coloquiales y este mismo número por la formación de la voz pasiva. Los demás se decantaron por la pronunciación, la diferencia entre *ser/estar*, los pronombres objeto, el acusativo y el imperativo. En cada encuentro se trataba el tema general de la tutoría oral, relacionado con el tema que se trataba en la tutoría asíncrona y uno de los temas de la parte específica.

En cuanto a la participación en las tutorías orales (Gráfico 39), en las dos primeras sesiones contamos con la presencia de todos los estudiantes, sin embargo, en las siguientes el volumen descendió, llegando en el cuarto encuentro a seis participaciones únicamente. Cuando hablamos con los alumnos sobre los motivos que les llevaban a no participar en las tutorías orales, la mayoría nos indicó falta de tiempo por la realización de las prácticas. Por este motivo, ampliamos la oferta de horarios para que pudieran participar a partir de las 18:00, lo que nos ayudó a aumentar la cantidad de alumnos¹¹⁵.

¹¹⁴ En este caso, 14 estudiantes explicitaron modo subjuntivo y dos la diferencia entre este y el modo indicativo.

¹¹⁵ En el quinto módulo, cuatro participantes abandonaron las e-tutorías.



Gráfico 39: Grupo A - Volumen de Participación en la Tutoría Oral

A pesar de esta oscilación en la frecuencia de participación, normalmente durante las tutorías orales, los alumnos demostraban mucho interés. En algunos e-portafolios, incluso, encontramos comentarios positivos de las sesiones de conversación. Para algunos, la primera cita fue motivo de nervios *«En cuanto a la conversación Skype, era una experiencia interesante y muy instructiva. Antes de empezar tenía los nervios a flor de piel, pero me sentí tranquila rápidamente»* (Elisa) y descubrimiento *«Cabe decir que ha sido una experiencia completamente nueva para mí de hacer una tutoría utilizando el Skype»* (Arantxa). Los ejercicios les servían para reflexionar sobre sus debilidades de expresión oral *«me paré a pensar sobre mis fuerzas y debilidades en el lenguaje español. La verdad es que me falta mucha confianza en la expresión oral»* (Isabel) y entrenar otros elementos que habitualmente no podrían hacer *«No tengo muchas veces la posibilidad de hablar con una hispanohablante. Entonces, esta tutoría por Skype fue una buena ocasión para practicar mi pronunciación»* (Lupe).

Respecto a las tutorías asíncronas, los temas que se deberían tratar se dividieron en nueve módulos (Tabla 59). Debido a su complejidad, la cantidad de errores diagnosticados en el Pretest y el comentario de los participantes en las tutorías orales, el presente y pretérito del subjuntivo se dividieron en dos módulos cada uno. Normalmente en el primero ofrecíamos explicaciones y ejercicios estructurales mientras que en el segundo, ejercicios más abiertos.

Grupo A – Programación de las e-tutorías		
Módulo	Objetivo	Actividad Final
Módulo 1: Ser/estar y personalidad	Que los alumnos sean capaces de diferenciar y explicar los usos de Ser/ Estar así como describir la personalidad y carácter.	Hacer una presentación en Power Point sobre los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> a partir de frases seleccionadas.
Módulo 2: Pretéritos del indicativo y mascotas	Que los alumnos sean capaces de identificar las diferencias entre los pretéritos del indicativo así como hablar sobre las mascotas y las relaciones con sus dueños	Crear un podcast en el cual se cuente la historia de la película a partir de la perspectiva de Man o Manuel.
Módulo 3: Imperativo, culinaria y objetos de aula	Que los alumnos sean capaces de utilizar el modo imperativo, así como identificar los materiales usados en clase y en culinaria.	Crear un folleto tríptico para una academia de idiomas a través de la culinaria.
Módulo 4: Presente del subjuntivo y la prensa	Que los alumnos sean capaces de usar el presente del subjuntivo en frases de recomendaciones y acercarse al vocabulario relacionado con la prensa hispánica.	Se creará una revista electrónica para aprendices de ELE y cada grupo responderá las preguntas de los aprendices de español sobre cómo mejorar sus destrezas.
Módulo 5: Presente del subjuntivo y vivienda	Que los alumnos sean capaces de utilizar el presente del subjuntivo y el vocabulario relacionado con la vivienda.	Trabajar con un <i>relocator</i> y recomendar dos pisos para un cliente específico.
Módulo 6: Conectores y salud	Que los alumnos sean capaces de utilizar los conectores adecuados con el modo subjuntivo e indicativo así como reconocer vocabulario referente a la salud.	Hacer un alerta a la población sobre una nueva enfermedad.
Módulo 7: Frases impersonales, preposición e inmigración	Que los alumnos sean capaces de utilizar frases impersonales y las preposiciones adecuadas para redactar una guía del comportamiento belga.	Realizar un folleto o tríptico informativo para inmigrantes sobre algunos aspectos de la cultura belga.
Módulo 8: Pretéritos del subjuntivo y género de las palabras	Que los alumnos sean capaces de usar los pretéritos del subjuntivo, el género de las palabras en español y sobre cuestiones relacionadas con el machismo.	Tarea final: realizar un cuento de las «semi-frases» propuestas.
Módulo 9: Pretéritos del subjuntivo y técnicas de aprendizaje	Que los alumnos sean capaces de utilizar los tiempos del pasado del subjuntivo, reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y conocer otras técnicas para ampliación del vocabulario a través de la formación de palabras.	Redactar un texto de 150 palabras sobre algo que hubiera hecho diferente.


Tabla 59: Grupo A - Programación de las E-tutorías

Para cumplir con lo acordado con los alumnos, o sea que tuvieran un contacto diario con el español de al menos 45 minutos, en un foro destinado al módulo, empezábamos con las preguntas introductorias, determinábamos el plazo para contestarlas, realizábamos las discusiones correspondientes y solamente cuando terminaba este proceso se les informaba de cómo sería la actividad final. Al principio, este modelo era efectivo porque permitía que los errores se corrigiesen con rapidez, los alumnos participaban constantemente en los foros y que, al llegar a la actividad final, todas las dudas hubieran sido tratadas o resueltas. Sin embargo, a partir del sexto módulo, algunos estudiantes indicaron que no podrían acceder a Internet todos los días debido a otras actividades del SLO y al trayecto para realizar las prácticas. Por ello, adaptamos el material a partir de este módulo a una versión que los estudiantes pudieran imprimir y leer en el trayecto. Este material constaba de los objetivos del módulo, la pregunta activadora, las explicaciones sobre el tema, indicaciones sobre los comentarios y tareas que deberían ser realizadas en el foro así como la instrucción para la actividad final. Todos seguidos de la fecha límite para la realización. Se enviaba el material en formato PDF a través de correo electrónico y también lo subíamos al Moodle.

Para que al realizar la actividad final los alumnos hubieran recibido el feedback y correcciones de las tareas en los foros, intentábamos que el plazo para la realización de las denominadas obligatorias finalizara durante la primera semana del módulo. Además, para que siguieran interactuando y no utilizaran el ambiente virtual únicamente para contestar a las preguntas, elaboramos un tipo de actividad «interactiva» (Ilustración 12), en la cual para su realización dependíamos de la respuesta de cada uno de los miembros del grupo.

Interactuar

Antes de cerrar el tema con la actividad final, te propongo la realización de una tarea muy interactiva, eso quiere decir que para llevarla a cabo es imprescindible tu participación. Si no la realizas, nadie podrá terminarla. Así que, hasta el 06/03/12 a las 16:00 tienes que hacerla. Para realizarla tienes que seguir las instrucciones siguientes:



- 1) Vas a interpretar el médico y el paciente. Para eso, te voy a enviar una foto que corresponderá a la enfermedad que tienes y el nombre de otra para la cual deberás indicar un medicamento.
- 2) Hasta **el 06/03/12 a las 16:00**, subirás en el foro cómo te sientes así como el medicamento para la enfermedad que debes curar. En ningún momento puedes citar cualquiera de las dos enfermedades, ya que el objetivo es que la gente lo descubra.
- 3) A partir del **06/03/12 a las 19:00 y hasta el 09/03/12 a las 21:00**, tendrás que entrar en el foro para descubrir quién es tu médico, en otras palabras quién te ha indicado el medicamento adecuado. Cuando lo sepas, revela para todos el nombre de tu enfermedad y médico, así verificaremos si has acertado. Sigue un ejemplo a continuación para que se quede más claro.

Hasta el 06/03/12:
Alumno A:
"Hace tres días que cuando me levanto tengo el ojo todo cubierto por legañas, durante el día me pican los ojos como si hubiera entrado arena dentro de ellos y al mirarme el espejo siempre están rojos.
Medicamento: *Prueba algún medicamento para dolores premenstruales o Ibuprofeno."*

Entre el 06 y el 09

Alumno A *"Me duelen los ojos porque tengo conjuntivitis y mi médico es fulano".*
Alumno C: *"Tenao cólicos y mi médico es el alumno A"*

Ilustración 12: Modelo de Tarea Interactiva

Con el propósito de trabajar constantemente el vocabulario, programamos dos modelos de actividades permanentes. Estas se desarrollaban durante todo el período de tutorías virtuales. Para la primera, denominada *Pasando a limpio*, cada alumno debería revisar su e-portafolio, comprobar los errores o palabras que quisieran cambiar y tacharlas sustituyéndolas por otras. Recomendamos que se realizara esta actividad al menos dos veces durante el período de tutorías. La segunda se denominaba *Una palabra, dos días*: en la wiki de grupo, un estudiante proponía una palabra y la definía a su manera. Posteriormente, otro alumno debería establecer relaciones con dichas palabras, o sea proponer sinónimos, antónimos y etc. Para que utilizaran palabras útiles para estudiantes de su nivel, estas deberían constar en el nivel dos del libro Portavoces. Asimismo, para que todos participaran, había un calendario con la tarea y fecha de cada persona.

Por las participaciones en los temas, la realización de los ejercicios y sobre todo en la tarea interactiva, creemos que el nuevo sistema impreso permitió que los alumnos siguieran en las clases y realizaran las demás actividades del máster. No obstante, esta alta participación no se reflejó en las actividades permanentes, en las que se involucró menos de la mitad de los estudiantes.

Una vez aclaradas las características principales del proceso de las e-tutorías, detallaremos el desarrollo de los temas con más errores en el Pretest del ExpA,

estudiaremos el nivel de participación de los alumnos y, de acuerdo con esta información, los dividiremos en los tres grupos siguientes:

- **Alta:** alumnos con participación de entre el 80 % y el 100 %.
- **Suficiente:** alumnos con participación de entre el 50 % y el 79 %.
- **Baja:** alumnos con participación inferior al 50 %.

Posteriormente, contrastaremos el impacto de las tutorías en el rendimiento de los participantes en el Postest en esos mismos temas.

Los datos obtenidos a través de los resultados del Pretest del ExpA nos mostraron que los cinco temas de mayor dificultad para los participantes se centraron en (1) el contraste entre ser y estar, (2) los pretéritos del indicativo, (3) el uso de las preposiciones, (4) el género de las palabras y (5) la elección del vocabulario.

Contraste entre ser y estar

El contraste entre los verbos *ser* y *estar* fue el asunto del primer módulo de las tutorías virtuales. Durante las tutorías orales, se realizaron actividades sobre este tema en la primera tutoría y en la cuarta. A continuación, presentamos la Matriz del DI de la actividad¹¹⁶ (Tabla 60) de este módulo con todas actividades propuestas de forma asíncrona y la descripción de la tarea específica de la tutoría oral que abarcaba el contraste entre ambos verbos.

Grupo A – Matriz de DI – Módulo 1			
Módulo 1: Soy así, pero estoy así. Objetivo: Que los alumnos sean capaces de diferenciar y explicar los usos de Ser/ Estar así como describir la personalidad y carácter. Tarea final: Hacer una presentación en Power Point sobre los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> a partir de frases seleccionadas.			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Foro	Observar las dos fotos y describir la personalidad de cada persona (se ofrece una lista de adjetivos). Posteriormente, describir dos situaciones y el estado en que se pondrían ambas en ellas. Publicar las respuestas en el foro «ellos son así, pero están así».	Utilizar <i>ser</i> y <i>estar</i> para descripciones de la personalidad y de un estado temporal.	Moodle

¹¹⁶ Adaptamos el Modelo de Matriz de DI (Tabla 5) a las necesidades de una clase de lengua extranjera.

Grupo A – Matriz de DI – Módulo 1			
<p>Módulo 1: Soy así, pero estoy así.</p> <p>Objetivo: Que los alumnos sean capaces de diferenciar y explicar los usos de Ser/ Estar así como describir la personalidad y carácter.</p> <p>Tarea final: Hacer una presentación en Power Point sobre los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> a partir de frases seleccionadas.</p>			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Foro	Indicar cuál de las dos frases propuestas usa correctamente <i>ser</i> o <i>estar</i> , justificando la respuesta.	Reflexionar sobre las diferencias entre las frases con <i>ser</i> y <i>estar</i> .	Moodle
Foro	Posteriormente a la lectura de la personalidad de cada signo del zodiaco, exponer en el foro las descripciones incorrectas y comentar otros aspectos que no se mencionan de tu personalidad.	Expresar opiniones y describir la personalidad utilizando los verbos adecuados.	Moodle
Foro	Después de ver el cortometraje <i>El Columpio</i> , comentar en el foro los elementos favoritos y describir la personalidad de los participantes.	Expresar opinión y describir la personalidad de los dos protagonistas.	Moodle
Ejercicio «drill»	Completar el diálogo con los verbos <i>ser/estar</i>	Completar con el verbo adecuado de acuerdo con el contexto.	Hotpotatoes
Ejercicio «drill»	Completar las frases con <i>ser/estar</i> de acuerdo con el significado del adjetivo	Completar con <i>ser</i> o <i>estar</i> de acuerdo con el contexto.	Hotpotatoes
Enlace ejercicio Rayuela Cervantes	La diferencia entre <i>ser/estar</i>	Completar con el <i>ser</i> o <i>estar</i> de acuerdo con el contexto.	Enlace Rayuela IC
Foro/corre o electrónico o	Reflexionar y opinar, si se puede utilizar la expresión «es bien» o «está bien»	Indicar cuál es la estructura correcta y explicarla.	Moodle
Tutoría Oral 1	Se propone la siguiente situación: <i>ayer mientras estabas en el supermercado comprando hubo un robo y eres la principal testigo. Hoy vas a contar a contar a la policía qué viste.</i>	Utilizar <i>ser</i> y <i>estar</i> para descripciones de la personalidad y de un estado temporal.	Skype/ Messenger

Grupo A – Matriz de DI – Módulo 1			
Módulo 1: Soy así, pero estoy así. Objetivo: Que los alumnos sean capaces de diferenciar y explicar los usos de Ser/ Estar así como describir la personalidad y carácter. Tarea final: Hacer una presentación en Power Point sobre los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> a partir de frases seleccionadas.			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Tutoría Oral 4	A partir del visionado relacionado con la vivienda, describir el perfil de público que la buscaría	Utilizar ser y estar para descripciones.	Skype/ Messenger

Tabla 60: Grupo A – Matriz del DI Actividad sobre el contraste entre ser/estar y la personalidad

Aunque la mayoría de los estudiantes haya participado activamente en los foros, posiblemente por el bajo número de participación en la cuarta tutoría oral, diez de los 16 participantes fueron clasificados en la categoría de *participación suficiente*, mientras que cuatro demostraron una participación alta y dos baja. Observamos que la participación se limitaba bastantes veces a contestar directamente a la pregunta y algunos alumnos parecían no haber leído las opiniones anteriores dado que exponían lo mismo y en ningún momento hacían un enlace con lo que ya se había descrito. Aparte de eso, solamente la mitad de los estudiantes opinaron en el foro sobre la película, lo que nos lleva a creer que los demás ni siquiera llegaron a verla. La actividad final, donde deberían explicar el uso de *ser* y *estar* en determinadas frases, fue elaborada por todos los estudiantes por parejas.

Por las reflexiones realizadas en los e-portafolios, constatamos que ningún alumno indicó claramente que había entendido el tema y que lo podía usar correctamente sino más bien que habían podido realizar la tarea final y revisar sus conocimientos sobre la diferencia entre ambos verbos.

Finalmente, hemos verificado si la explicación gramatical correspondió más o menos con la explicación partiendo de las imágenes. Para verificar, hemos explicado la diferencia entre ser y estar, basándonos en el ppt, a mi pobre hermana, que también estudia español. Afortunadamente, entendió la diferencia entre ser y estar. Me parece útil explicar un tema gramatical partiendo de un ppt con imágenes. Además, he desempolvado mis conocimientos de la gramática española en cuanto a la diferencia entre ser y estar. (Pedro)

No hemos buscado explicaciones o materiales adicionales, porque creíamos que no era necesario, que nuestra explicación era bastante completa. Sin embargo, yo he descubierto que en la mayoría de los casos comprendí que hubo una clara diferencia, pero que no siempre logré explicar (con las palabras adecuadas) en qué consistió precisamente. (...). De ahí que todas las actividades del tema ser/estar resulten muy útiles. Tengo que, sin embargo, seguir practicando para afianzarme aún más en el uso. (Isabel)

Haciendo la tarea y buscando un poco de información, he descubierto de nuevo cosas que ya había olvidado sobre el tema. Entonces, sí, me parece una tarea útil. Siempre es buena cosa desempolvar la gramática de una lengua. (Itziar)

Posiblemente, esta falta de seguridad sobre el uso de los verbos se haya reflejado en las actividades finales, de acuerdo con la corrección, en tres presentaciones todas las explicaciones estaban correctas.

Al analizar los resultados del Postest, queda bastante claro que el tema sigue siendo problemático para los estudiantes del ExpA dado que en todas las secciones del test el contraste entre *ser* y *estar* aparece en los primeros puestos. Pese a esto, si hacemos una evaluación de la evolución del grupo, los datos revelan que en la sección de gramática, donde había dos ítems sobre el tema, hubo una mejora en el rendimiento. En el primer ítem, en el que la respuesta correcta era «el estado del paciente es grave», 14 participantes del ExpA no acertaron la respuesta en el Pretest, mientras que en el Postest este número se redujo a ocho personas. Del mismo modo, en el segundo –El Ipad está bien– se registraron siete errores en el Pretest frente a cuatro en el Postest. Por otro lado, en expresión escrita las subcategorías que abarcan el contraste entre los verbos suman un total de 10 errores en el Pretest y de 14 Postest. Asimismo, en el Postest de expresión oral, hay un incremento en el número de cuatro puntos en el total de errores (22), convirtiendo el tema *ser/estar* en la tercera categoría más problemática para el grupo cuando en el primer test no aparecía entre las diez primeras.

Somos conscientes que es imposible comparar al 100 % las secciones de expresión oral y escrita dado que la diferencia no es alta. Por eso, creemos que se puede afirmar que hay un impacto positivo de las tutorías virtuales en la actuación del ExpA en lo que se refiere al contraste entre *ser* y *estar*, pero dudamos que el tema esté claro para la mayoría de los participantes.

Pretéritos del indicativo

En lo que concierne al tema de los pretéritos del indicativo, la mayoría de los errores registrados del ExpA en este aspecto están en las secciones de expresión oral y escrita. Por este motivo, como se aprecia en la Matriz de DI del módulo (Tabla 61), decidimos que la tarea final de la e-tutoría sería un podcast contando la historia de la película propuesta a partir de la perspectiva de otros personajes. De esa manera, antes de la grabación los estudiantes podrían redactar su discurso para posteriormente grabarlo.

La participación en las actividades relacionadas al pretérito del indicativo¹¹⁷ fue muy productiva –cinco alumnos están dentro del grupo con alta participación, ocho en la suficiente y tres en la baja– y llevó a que muchos estudiantes subieran la foto de sus mascotas en los e-portafolios. Al contrario del módulo descrito anteriormente, en los foros de explicación relacionados a los pretéritos del indicativo, los alumnos se referían a los mensajes anteriores para formular sus respuestas y enlazar sus conclusiones:

«En general me sumo a las opiniones anteriores» (Rosa)

«Como también han apuntado ya María y Ana, pienso...» (Bea)

«No es fácil añadir algo a los comentarios elaborados por mis compañeros» (Pablo).

Grupo A – Matriz de DI – Módulo 2			
Módulo 2: Cuando llegó mi perro Objetivo: Que los alumnos sean capaces de identificar las diferencias entre los pretéritos del indicativo, así como hablar sobre las mascotas y las relaciones con sus dueños Tarea final: Crear un podcast en el que cuenten la historia de la película a partir de la perspectiva de Man o Manuel			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Foro	Los alumnos que tienen mascota deben comentar en el foro Mi Mascota la relación que tienen con ella. Los que no tienen, comentar los motivos y si les gustaría tener una.	Acercamiento sobre el tema de las mascotas. Descripción de las relaciones que se pueden llevar a cabo con un animal.	Moodle

¹¹⁷ Los tiempos del pretérito siempre se utilizaban en mayor o menor medida en todas las tutorías orales dado que se les preguntaba a los alumnos sobre su semana, cómo les habían ido las prácticas y las clases. A pesar de eso, decidimos contabilizar como actividades relacionadas con el tema solamente las dos tutorías orales en las que los pretéritos del indicativo eran el tema central.

Grupo A – Matriz de DI – Módulo 2			
Módulo 2: Cuando llegó mi perro Objetivo: Que los alumnos sean capaces de identificar las diferencias entre los pretéritos del indicativo, así como hablar sobre las mascotas y las relaciones con sus dueños Tarea final: Crear un podcast en el que cuenten la historia de la película a partir de la perspectiva de Man o Manuel			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Foro	Leer el reportaje del <i>Periódico Zenit2</i> sobre la humanización de las mascotas y opinar sobre el texto. Asimismo exponer cuáles son los tiempos verbales utilizados en la narración.	Opinar sobre el reportaje. Identificar los tiempos verbales que aparecen en la narración del texto.	Moodle
Foro	Basado en las tres explicaciones sobre la diferencia entre los verbos, en el foro Imperfecto o Indefinido cada estudiante debe explicar con sus palabras por qué no es correcto decir «La fiesta era genial».	Reflexionar y explicar el uso de los verbos en pasado y sus diferencias.	Moodle
Foro	De acuerdo con la explicación, relacionar las imágenes con el tipo de descripción de pretéritos propuesta.	Reflexionar e indicar la diferencia entre pretérito imperfecto e indefinido a partir de la perspectiva propuesta en el explicación (desde dentro/fuera)	Moodle
Ejercicio «drill»	Completar el texto de Fed y Bea sobre su mascota con los verbos en pretérito.	Completar con el pretérito adecuado de acuerdo con el contexto.	Hotpotatoes
Ejercicio «drill»	Completar el texto con los verbos en pretérito.	Completar con el pretérito adecuado de acuerdo con el contexto.	Hotpotatoes
Ejercicio asociación	Asociar las fotos con los nombres de los animales.	Asociar las fotos de los animales.	Hotpotatoes
Ejercicio indicar la respuesta correcta	Indicar la respuesta correcta a las preguntas realizadas con verbos en pretéritos del indicativo.	Indicar en cuál de las respuestas se usa correctamente los pretéritos del indicativo.	Hotpotatoes
Tutoría Oral 1	Se propone la siguiente situación: <i>ayer mientras estabas en el supermercado comprando hubo un robo y eres la principal testigo. Hoy vas a contar a la policía qué viste.</i>	Utilizar ser y estar, para descripciones de la personalidad y de un estado temporal. Describir la historia usando los pretéritos del indicativo.	Skype/ Messenger
Tutoría Oral 5	Se presentan tres fotografías de Juami a los 19, 30 y 68 años. Como si fuera su amigo, el alumno describirá cómo era el personaje de la foto en los tres momentos y qué impacto tuvo su	Utilizar los pretéritos del indicativo, el vocabulario relacionado con la salud y alimentación para describir la historia de	Skype/ Messenger

Grupo A – Matriz de DI – Módulo 2			
Módulo 2: Cuando llegó mi perro Objetivo: Que los alumnos sean capaces de identificar las diferencias entre los pretéritos del indicativo, así como hablar sobre las mascotas y las relaciones con sus dueños Tarea final: Crear un podcast en el que cuenten la historia de la película a partir de la perspectiva de Man o Manuel			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
	alimentación y enfermedad en sus cambios físicos.	Juanmi.	

Tabla 61: Grupo A – Matriz del DI Actividad sobre los pretéritos del indicativo y animales domésticos

Por las reflexiones de la actividad final, creemos que a todos les gustó el cortometraje y les pareció útil la actividad; sin embargo, algunos se quejaron del tiempo que tuvieron que dedicar a la parte tecnológica para grabar el podcast y demostraron que era un tema que deberían seguir estudiando para poder perfeccionarlo:

Me ha gustado mucho el cortometraje sobre Ana, Manuel y Man, tal como la actividad (sin el aspecto informático, por supuesto :-) (Paloma)

Creo que ha sido un ejercicio muy útil para mí, sobre todo en cuanto al uso de los tiempos del pasado, pero resulta claro que un sólo ejercicio no va a cambiar mucho en mis errores del uso erróneo de los tiempos verbales, por eso simplemente es un tema en el que tengo que continuar de trabajar y ejercer, quizás por leer más en español o por ver más pelis. (Mar)

La tarea en cuanto a la película fue bastante original. Tuve que contar la historia de la perspectiva de otro personaje. Eligí la perspectiva del perro, Man/Max. Me gustó la parte creativa de la tarea, a saber inventar mí misma una historia. Me gustó menos el hecho de que tuvimos que grabar la historia oralmente. No soy tan segura de mi pronunciación; entonces, por esta razón, fue muy útil esta tarea, porque fui realmente obligada a hablar. (Lupe)

En cuanto a los tiempos del pasado, me ha parecido muy útil repetir este tema porque siempre tengo problemas con saber qué tiempo utilizar. Además, los ejercicios sobre el uso de estos tiempos han sido muy útiles(...). Sigo tener que pensar cuando

quiero decir algo en el pasado porque creo que es normal, visto que los tiempos son lo más difícil del español. (Irene)

Al revisar los comentarios enviados a los estudiantes sobre sus tareas finales, podemos decir que los errores relacionados con las estructuras de pretéritos del indicativo fueron moderados. Al comprobar los resultados del Postest, por una parte observamos que los números de la sección de gramática reflejan una mejora, dado que se redujeron los números de errores en ambos ítems sobre este aspecto¹¹⁸. En cambio, en expresión escrita y oral no es tan evidente porque el número de errores de las redacciones pasa de seis a diez y de las discusiones de 30 a 36 en el Postest. Ahora bien, es imprescindible observar estos datos con atención porque durante el Postest de expresión oral los alumnos aumentaron su promedio de Tiempo Aproximado de Conversación (TAC) de 10min 43 s para 14min 41 s y estaban obligados a usar los pasados, al menos para contestarnos sobre su experiencia en el SLO, así como durante las prácticas. Asimismo, en las redacciones del Postest el promedio de palabras aumentó de 365,2 a 376,5 y prácticamente todos hicieron comentarios sobre su experiencia como profesores. Por estos motivos, nos atrevemos a afirmar que hubo una mejora dado que en el Postest se utilizaron en más ocasiones los tiempos del pasado del indicativo.

Uso de las preposiciones

Debido a la especificidad del tema correspondiente al uso de las preposiciones, decidimos asociarlos a un aspecto de vocabulario más abierto al debate y que abarcara circunstancia de su vida cotidiana, como la cultura. Por este motivo, en el séptimo módulo se abarcó las preposiciones, el uso de frases impersonales y algunos aspectos de la cultura belga. La mayoría de las actividades discursivas propuestas (Tabla 62) estaban relacionadas con la inmigración y cultura mientras que los ejercicios más estructuralistas con las preposiciones.

¹¹⁸ Ver resultado completo de todos los grupos por pregunta en Anexos VI – Gramática y vocabulario: porcentaje de errores por pregunta de los grupos y subgrupos.

Grupo A – Matriz de DI – Módulo 7			
Módulo 7: Un lugar extraño Objetivo: Que los alumnos sean capaces de utilizar frases impersonales y las preposiciones adecuadas para redactar una guía del comportamiento belga. Tarea final: realizar un folleto o tríptico informativo para inmigrantes sobre algunos aspectos de la cultura belga.			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Foro	Posteriormente al visionado del vídeo, comparar las observaciones de los inmigrantes sobre la cultura española con la cultura belga y comentarla en el foro a partir de las preguntas propuestas.	Comparar la cultura belga con la española.	Moodle
Foro	Después de leer los dos artículos sobre inmigración e integración en España, compararlo con la realidad belga y contestar a las preguntas en el foro.	Reflexionar sobre la situación de los inmigrantes en Bélgica y España.	Moodle
Foro	Compartir con los compañeros el verbo con preposiciones fijas que para ti es más difícil de memorizar y los que desconocías antes de ver la lista de la explicación	Identificar los verbos con preposiciones fijas que causan más dificultad.	Moodle
Actividad Interactiva/ Foro	Cada estudiante tendrá que elegir de la lista un trámite de los que realizan los inmigrantes y explicar qué se debe hacer para completarlo. Cuando finalice su explicación, escogerá otro trámite de la lista que debe explicar el siguiente alumno.	Explicar con frases impersonales los pasos que se deben realizar para completar cada trámite.	Moodle
Ejercicio «drill»	Completar el texto con el verbo conjugado en modo impersonal adecuado.	Identificar el verbo conjugado en impersonal.	Hotpotatoes
Ejercicio «drill»	Completar las frases con la preposición adecuada.	Identificar las preposiciones que acompañan los verbos.	Hotpotatoes
Ejercicio «blank»	Corregir las frases realizadas por otros alumnos de SLO con la preposición adecuada.	Reescribir la frase utilizando la preposición correcta.	Hotpotatoes
Ejercicio multiple elección	Indicar cuál de las frases es impersonal.	Indicar cuál de las frases es impersonal.	Hotpotatoes
Ejercicio asociación	Asociar las frases con los trámites inmigratorios adecuados.	Asociar las frases con los trámites inmigratorios adecuados.	Hotpotatoes
Tutoría Oral 6	Discusión sobre las diferencias culturales dentro y fuera de Bélgica intentando utilizar frases impersonales y la lista de verbos con preposiciones fijas presentados en la tutoría asincrónica.	Discusión sobre aspectos interculturales en frases impersonales.	Skype /Messenger

Tabla 62: Grupo A - Matriz del DI Actividad sobre las preposiciones y la inmigración

En cuanto al nivel de participación, diez estudiantes fueron clasificados en participación baja, dos en suficiente y cuatro en alta. Pese a que los estudiantes se demostraron animados a describir algunos aspectos de la cultura belga y que en los foros los comentarios no se centraron solamente en las preguntas, el foro que contó con la participación de la mayoría de los alumnos fue el dedicado al tema gramatical de las preposiciones. En este, los alumnos aprovecharon para indicar sus principales dificultades referentes a las preposiciones fijas y métodos que utilizaban cuándo tenían dudas sobre cuál preposición utilizar además de comentar sobre la lista de verbos con preposiciones fijas y enlace a otra lista más completa que constaba en el material de estudio:

Tal como Irene, los verbos españoles que se combinan con otra preposición en francés causan más problemas. Esta lista puede entonces reducir este problema. ¡Muchas gracias, Emy! (Bea)

Personalmente, hago muchos errores en cuanto a las expresiones a las que sigue un infinitivo sin preposición, porque siempre suelo utilizar la preposición «de». También dudo muchas veces qué preposición tengo que utilizar con el verbo «interesar». Gracias a esta web, sé que se utiliza la preposición «por» cuando sigue un sustantivo (una cosa o una persona) al verbo y la preposición «en» cuando sigue un infinitivo al verbo. (Lupe)

De vez en cuando en efecto tengo muchas dudas en cuanto a preposiciones fijas, pero creo que esta lista contiene todas las formas con las cuales de vez en cuando tengo problemas (como basta con). Sí, yo también hago la misma cosa que Ana, es decir buscar en los corpus que nos mostró el profesor Buyse. (Mar)

El bajo índice de participación afectó también a la cantidad de actividades finales, donde solamente seis alumnos la realizaron. Las reflexiones demostraban que los alumnos consideraron las actividades propuestas adecuadas y la propuesta de tarea final un buen medio para utilizar los tres aspectos centrales del módulo:

¡Antes de todo quiero comentar que me encantó este tema! Sobre todo la parte de las diferencias culturales entre el mundo hispano y Bélgica! (...) Con respecto a los temas gramaticales quiero comentar que me sirvió mucho la lista de todos los verbos con preposición fija que nos dio Emy. El tema de las preposiciones fijas es un tema gramatical típico del español que resulta bastante difícil para extranjeros. De ahí que siempre esté bien repasar esta teoría y practicarla. El segundo tema gramatical, o sea, el tema de las construcciones impersonales, ya dominé bastante bien, pero nunca está mal volver a repasarlo y hacer más

ejercicios. También la actividad final que Emy nos hizo realizar me gustó mucho. Fue un buen ejercicio de síntesis de los temas tratados, o sea, el tema de la inmigración y las diferencias culturales, el tema de las frases impersonales y el tema de los verbos con preposiciones fijas.
(Ana)

Me gustó mucho el tema sobre la inmigración: tanto los ejercicios en el Moodle como la actividad final. Es un tema actual y cada uno tiene su propia opinión sobre esto. También, otra vez ¡muchas gracias por el sitio web sobre las preposiciones fijas! ¡Realmente es un sitio web muy útil! (Irene)

De acuerdo con las correcciones realizadas en las tareas finales, los errores asociados a las preposiciones fueron escasos. La mayoría de los indicados eran por uso inadecuado de frases impersonales.

En los apartados del test donde más podemos observar el uso de preposiciones son, sin duda, en las redacciones e intervenciones orales. Por este motivo, sumamos la cantidad de errores cometidos en las (sub)categorías correspondientes a dicho elemento. De acuerdo con el resultado, hay bastante diferencia: en expresión escrita el número de fallos del ExpA en las subcategorías de *uso inadecuado o marcado de la preposición (sin colocación)* (VR2), *uso inadecuado o ausencia de una preposición* (VZV) y *uso inadecuado de la preposición «de»* (VZV1) pasó de 44 a 30. Asimismo, en expresión oral hubo una reducción de 44 a 15 en el Postest. Por los datos obtenidos, podemos afirmar que hubo un impacto positivo de las e-tutorías en el rendimiento de estos participantes en lo que se refiere al uso de las preposiciones.

Género de las palabras

En el módulo ocho, se trató el pretérito imperfecto del subjuntivo (segunda parte) y el género de las palabras. El nivel de participación fue alto respecto al módulo anterior; la mitad se dividieron igualmente en el grupo de *participación alta y suficiente* mientras que ocho demostraron una *baja participación*. Como se puede apreciar en la Matriz de DI del módulo ocho (Tabla 63), las actividades relacionadas con el género fueron desde la reflexión sobre las palabras más problemáticas para el grupo hasta ejercicios más estructuralistas.

Grupo A – Matriz de DI – Módulo 8			
Módulo 8: Guerra de los sexos Objetivo: Que los alumnos sean capaces de utilizar frases impersonales y las preposiciones adecuadas para redactar una guía del comportamiento belga. Tarea final: Realizar un cuento de las «semi-frases» propuestas.			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Foro	Después de ver los dos vídeos, opinar si ambos expresan una realidad machista y si realmente hay diferencias en el comportamiento de hombres y mujeres.	Opinar sobre la diferencia de géneros.	Moodle
Foro	Indicar cuál es la palabra que por su género causa más dificultad a los neerlandófonos y para sí mismo.	Identificar la palabra que por su género causa más dificultad.	Moodle
Foro	Opinar si hay profesiones que deberían ser desempeñadas por determinados géneros.	Identificar algunas profesiones y relacionar si podrían ser realizadas por hombre, mujeres o ambos.	Moodle
Foro	Leer los dos textos sobre el papel de la mujer y opinar sobre las perspectivas expuestas.	Reflexionar sobre el papel de la mujer en cada texto y opinar.	Moodle
Actividad Interactiva/ Foro	Construir una frase que se relacione con su vida en la que use el pretérito imperfecto del subjuntivo, utilizando una de las palabras de la lista elegida anteriormente por otro estudiante.	Construir frases utilizando el pretérito imperfecto del subjuntivo.	Moodle
Ejercicio «drill»	Completar con el artículo adecuado las frases	Indicar el género de la palabra a partir del artículo.	Hotpotatoes
Ejercicio «drill»	Completar el texto con el pretérito imperfecto del subjuntivo o condicional.	Utilizar el pretérito del subjuntivo y el condicional.	Hotpotatoes
Ejercicio «blank»	Una de las palabras que aparece en la sección de vocabulario del tema puede completar las cuatro frases del ejercicio.	Identificar la palabra que completa correctamente las frases.	Hotpotatoes
Ejercicio «blank»	Corregir los verbos que no estén conjugados correctamente.	Identificar las frases incorrectas y corregirlas usando el pretérito del subjuntivo.	Hotpotatoes
Ejercicio «múltiple elección»	Indicar la secuencia de palabras del mismo género.	Indicar la secuencia de palabras del mismo género.	Hotpotatoes

Tabla 63: Grupo A - Matriz del DI Actividad sobre los pretérito imperfecto del subjuntivo y el género de las palabras

El foro destinado a la reflexión sobre el género contó con la participación de ocho estudiantes. Un poco más de la mitad de los participantes citaron las palabras

masculinas terminadas en «a» como una dificultad personal y algunos se pusieron de acuerdo que algunos fallos de género se producen al hablar dado que no tienen tiempo para pensar:

Yo tengo más o menos los mismos problemas (...), el paraguas, la postal, el agua y sobre todo el problema. (Mar)

De vez en cuando es también un problema que surge en mi acto de habla, y es por no pensar antes de hablar o simplemente por ignorancia, el hecho de que estoy dudando o que no conozco su género. Por ejemplo en unas de mis clases estábamos describiendo unas fotos y yo escribí en la pizarra la palabra «una limpiabota», al mismo tiempo no me di cuenta de que tendría que ser «un limpiabotas», en plural y masculino, pero es lógico como «el paraguas» (alguien limpia las botas de...). Creo que son errores que deberíamos evitar por supuesto pero a veces me resulta difícil o más que pensaba al inicio. En los ejercicios no conocía bien la diferencia entre «el» y «la» corte y me sorprendí que era «un» cometa. (Rosa)

A mí también me encuentro en los problemas de los demás. Por ejemplo la palabra «el problema». Yo sé que es una palabra masculina, pero cuando estoy hablando se puede ocurrir que me equivoco porque no pienso en este momento en los géneros. (Bea)

Posiblemente por la posibilidad de pensar y rehacer, en las siete actividades finales presentadas apenas detectamos fallos correspondientes al género de las palabras. En las reflexiones correspondientes, salvo una estudiante, los demás comentaron que no tenían dificultades en el tema sino en palabras específicas:

Por lo que refiere a los aspectos gramaticales de este tema, no tengo gran dificultad con el género de las palabras. Hay algunas palabras a las que tengo que prestar siempre atención, como «el paraguas», pero por lo general no hay muchos problemas. (Bea)

No tengo muchos problemas con el género de las palabras. Con excepción de algunas palabras como «el paraguas» y «la imagen» creo que domino este tema gramatical. (Irene)

Por ejemplo, la repetición del género de las palabras fue muy útil para mí, porque todavía hago muchos errores en cuanto a esto. (Lupe)

En cuanto a los temas gramaticales, quiero comentar que la repetición del género de las palabras no fue tan necesaria para mí puesto que ya repasé todo el vocabulario de Portavoces durante el «blok». Por eso todavía me acordaba del género de las palabras repasadas. (Ana)

Al comparar los resultados del test, vemos que la mayoría de los estudiantes no se equivocó en este tema, pero que todavía causa cierta dificultad. En la sección de vocabulario, en el ítem donde deberían elegir cuáles de las secuencias eran del mismo género¹¹⁹, la diferencia fue mínima: el ExpA cometió siete errores en el Pretest, seis en el Posttest y cuatro de estos estudiantes se equivocaron en ambos test. Del mismo modo, en expresión oral registramos un descenso de once a ocho errores en el Posttest. En expresión escrita, por otro lado, la reducción en el número de fallos en la subcategoría de género fue de casi la mitad, pasando de nueve en Pretest a dos en el Posttest. Por lo anterior, no podemos afirmar que si hubo una mejora en el rendimiento del ExpA fue superior en el Posttest respecto al género de las palabras.

Selección del vocabulario

Sin lugar a dudas, el tema más problemático para los estudiantes del Grupo A se refiere al vocabulario. Por su extensión, decidimos que aparte de la sección de vocabulario de cada tema, durante las e-tutorías los alumnos realizaran tareas permanentes con el propósito de fomentar el aprendizaje del vocabulario, además de trabajar sobre este tema en la última tarea como forma de repaso y conclusión. Por esta razón, añadimos la participación en estas actividades, así como en la tarea final para poder clasificar la participación. Como se puede observar por la Matriz de DI (Tabla 64) del módulo, la mayoría de las actividades propuestas eran abiertas, permitiendo así que los estudiantes escribieran y expusieran sus opiniones.

¹¹⁹ Las opciones eran: a) torre, clase, catástrofe, fuente, llave/ b) clase, cantante, fumante, puente/ c) Mapa, medicina, sistema, problema.

Grupo A – Matriz de DI – Módulo 9			
Módulo 9: Mi aprendizaje Objetivo: Que los alumnos sean capaces de utilizar los tiempos del pasado del subjuntivo, reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y conocer otras técnicas para ampliación del vocabulario a través de la formación de palabras. Tarea final: Redactar un texto de 150 palabras sobre algo que hubiera hecho diferente.			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Foro	Publicar en el foro <i>Mis lenguas</i> la respuesta sobre diferentes preguntas relacionadas a los idiomas que habla y qué considera importante para aprender una lengua.	Indicar y conocer los elementos importantes para el aprendizaje de lenguas.	Moodle
Foro	A partir de las fotos y su descripción, contestar a las preguntas sobre qué puede haberle pasado al personaje.	Utilizar los pasados del subjuntivo para contestar a las preguntas.	Moodle
Foro	A partir de la explicación sobre formación de palabras y de la lista de errores comunes cometidos durante las tutorías y en el test, publicar en el foro qué otros fallos suele cometer cada uno con frecuencia en español.	Conocer los errores más comunes cometidos durante las tutorías y exponer los más cometidos por uno mismo.	Moodle
Foro	Tras ver el cortometraje responder a las preguntas.	Comentar, utilizando algunos verbos en subjuntivo, sobre algunos aspectos de la película.	Moodle
Foro	Comentar cómo aprende el vocabulario actualmente.	Exponer qué técnicas se usan para ampliar el vocabulario.	Moodle
Ejercicio «drill»	Completar las frases con verbos con el pretérito perfecto o pluscuamperfecto del subjuntivo.	Completar las frases con verbos con el pretérito perfecto o pluscuamperfecto del subjuntivo.	Hotpotatoes
Ejercicio «drill»	Completar la tabla con el sustantivo, adjetivo o verbo de las palabras propuestas.	Exponer la familia léxica de las palabras del ejercicio.	Hotpotatoes
Ejercicio «blank»	Identificar las palabras del ejercicio de familia léxica que pueden completar las frases propuestas.	Indicar la palabra correcta a partir del contexto de las frases.	Hotpotatoes

Tabla 64: Grupo A - Matriz del DI Actividad sobre los pretéritos del subjuntivo y el aprendizaje del vocabulario

El nivel de participación por lo general fue menor de lo que esperábamos: once personas están entre los estudiantes con participación baja y cinco en suficiente. Si nos centramos en las tareas permanentes, vemos que ningún alumno realizó la actividad en el e-portafolio y solamente dos realizaron la de la wiki. El foro con más intervenciones fue el dedicado a las lenguas de los estudiantes y a lo que era

necesario para aprender una lengua. Sin embargo, los foros sobre el aprendizaje de vocabulario fueron los que contaron con una menor participación. La mayoría de los comentarios expresados, donde se indicaban los errores comunes y técnicas, demostraba las diferencias de estilo de cada estudiante:

Yo siempre hago el mismo error: Siempre escribo «pensar a» en vez de «pensar en». Es porque en el francés sí se dice «penser à quelqu'un». (Irene)

Personalmente, amplió más fácilmente mi vocabulario cuando aprendo palabras alrededor de un tema, por ejemplo la salud/las partes del cuerpo/el tiempo/etc. Igualmente, leer libros me ayuda a ampliar mi vocabulario español. (Lupe)

Para ampliar mi vocabulario me gusta escuchar canciones, ver películas o viajar a España. Es útil también mirar el telediario a mediodía en sitios web de «El mundo», «El País»... Además me encanta comprar entrevistas que hablan de cosas cotidianas. (Lorena)

De las cinco reflexiones en el e-portafolio sobre este módulo, todas coincidían en que las actividades propuestas de vocabulario habían sido útiles, pero en ningún momento había alguna referencia sobre qué técnicas pensaban que podrían utilizar:

Me pareció muy útil reflexionar sobre mi proceso de aprendizaje, es decir, ver el progreso y aprender de los errores hechos. Lo que me gustaba mucho era que Emy nos dio una lista de errores hecho con frecuencia durante las tutorías y que nos dio algunas ideas (agradables y rentables a la vez) sobre cómo ampliar el vocabulario. (Ana)

La parte sobre «cómo ampliar mi vocabulario» era muy rentable. (Irene)

Además, también hemos pensado un poco en las cosas que nos da dificultades en el aprendizaje del idioma español. Fue muy útil para mí repetir estas cosas. (Lupe)

También los consejos en cuanto a cómo ampliar el vocabulario me parecen muy útiles (Bea)

Contrastando los resultados del Pretest y Posttest, de modo general, en todas las secciones hubo menos errores de vocabulario en el Posttest. En la sección de *vocabulario*, el promedio de fallos se redujo de 3,8 a 3,1. En el apartado de *expresión*

escrita hubo un aumento en el promedio de palabras y en la subcategoría de *palabra inexistente en español* (LX) se registraron cuatro errores en el Postest mientras que en el Pretest este número alcanza 15. Del mismo modo, en expresión oral observamos un aumento del tiempo aproximado de conversación (TAC). Además, debido a la cantidad de fallos cometidos con la palabra «gente» cuando se debería utilizar «persona», en las intervenciones orales se creó una categoría de *selección incorrecta de la palabra «gente»* (WOKG) que no volvió a aparecer en el Postest. Por lo anterior, podemos decir que las tutorías virtuales tuvieron un impacto positivo sobre el rendimiento de los participantes, dada la reducción en el número de errores así como una diferencia en la tipología de estos.

6.3.1.2 Grupo B

En la primera sesión de tutoría oral con el grupo ExpB solamente una alumna no pudo participar. El encuentro se llevó a cabo durante la cuarta semana de e-tutorías, período en el cual se había finalizado el primer módulo sobre aspectos del aprendizaje y estaban participando en el correspondiente al contraste entre los verbos *ser* y *estar*. Nuestro objetivo en esta primera tutoría oral era conocer los objetivos de cada estudiante y los dos puntos que les causaban más dificultad en español. Once estudiantes eligieron el modo subjuntivo como uno de los principales problemas que tenían para trabajarlos en las tutorías. El segundo aspecto para nueve participantes fue el pretérito del indicativo; para dos, expresiones coloquiales, y para una estudiante, las conjunciones. Así que durante cada tutoría oral se trató el tema general programado para todos y uno de los temas de la parte específica. Por otro lado, al preguntar a los alumnos sobre la posibilidad de participar en actividades extra como la wiki del grupo, todos indicaron que no disponían de tiempo extra aparte de las casi cuatro horas semanales que iban a dedicar a las tutorías virtuales.

Por lo que se refiere a la participación en las tutorías orales (Gráfico 40), en ninguno de los siete encuentros contamos con la participación de todos los alumnos. Días antes de la segunda tutoría oral, dos alumnas nos comunicaron que dejarían de participar en la actividad debido a problemas personales.

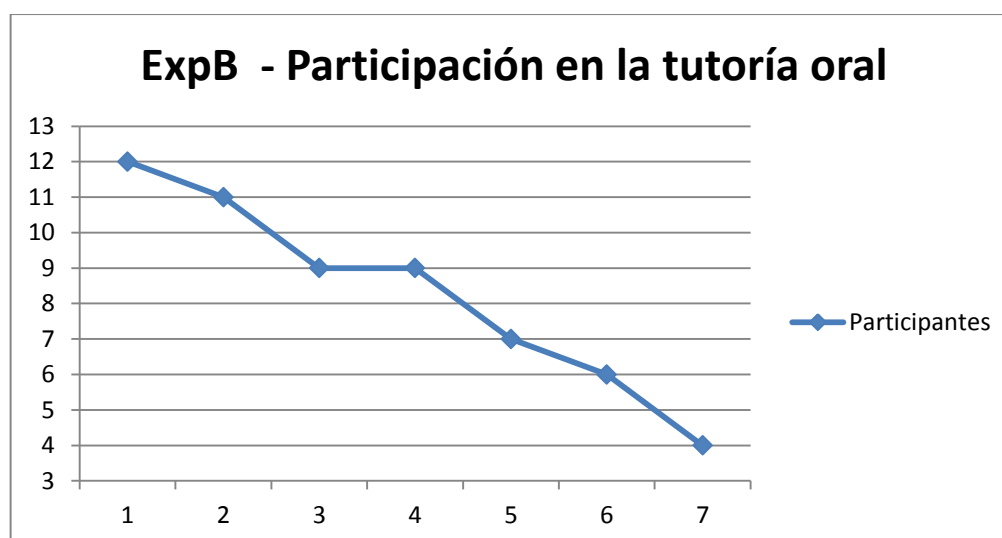


Gráfico 40: Grupo B - Volumen de Participación en la Tutoría Oral

En lo que concierne a las tutorías asíncronas, debido a las entrevistas realizadas en el Pretest, los resultados obtenidos en este y la experiencia con el Grupo A decidimos dividir el temario de la tutorías virtuales en diez módulos (Tabla 65) y empezar con una reflexión sobre el aprendizaje y técnicas para la adquisición del vocabulario.

Grupo B – Programación de las e-tutorías		
Módulo	Objetivo	Actividad Final
Módulo 1: Mi aprendizaje	Que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje de idiomas, aprendan técnicas para ampliación del vocabulario a través de la formación de palabras y a partir de los errores más cometidos por estudiantes belgas de ELE.	Realizar una redacción de mínimo 150 palabras sobre la manera de aprender vocabulario, sus tres mayores dificultades en español y cómo cree que puede mejorarlas.
Módulo 2: Ser/estar y personalidad	Que los alumnos sean capaces de diferenciar y explicar los usos de Ser/ Estar, así como describir la personalidad y carácter.	Hacer una presentación en Power Point sobre los verbos ser y estar a partir de frases seleccionadas.
Módulo 3: Pretéritos del indicativo y mascotas	Que los alumnos sean capaces de identificar la diferencias entre los pretéritos del indicativo, así como hablar sobre las mascotas y las	Crear un podcast en el cual cuente la historia de la película a partir de la perspectiva de

Grupo B – Programación de las e-tutorías		
Módulo	Objetivo	Actividad Final
	relaciones con sus dueños.	Man o Manuel.
Módulo 4: Imperativo, culinaria y objetos de aula	Que los alumnos sean capaces de utilizar el modo imperativo, así como identificar los materiales usados en clase y en culinaria.	Crear un folleto tríptico para una academia de idiomas a través de la culinaria
Módulo 5: Presente del subjuntivo y la prensa	Que los alumnos sean capaces de usar el presente del subjuntivo en frases de recomendaciones y acercarse al vocabulario relacionado con la prensa hispánica.	Se creará una revista electrónica para aprendices de ELE y cada grupo responderá las preguntas de los aprendices de español sobre cómo mejorar sus destrezas.
Módulo 6: Presente del subjuntivo y vivienda	Que los alumnos sean capaces de utilizar el presente del subjuntivo y el vocabulario relacionado con la vivienda.	Trabajar con un <i>relocator</i> y recomendar dos pisos para un cliente específico.
Módulo 7: Conectores y salud	Que los alumnos sean capaces de utilizar los conectores adecuados con el modo subjuntivo e indicativo, así como reconocer vocabulario referente a la salud.	Hacer una alerta a la población sobre una nueva enfermedad
Módulo 8: Frases impersonales, preposición e inmigración	Que los alumnos sean capaces de utilizar frases impersonales y las preposiciones adecuadas para redactar una guía del comportamiento belga.	Realizar un folleto o tríptico informativo para inmigrantes sobre algunos aspectos de la cultura belga.
Módulo 9: Pretéritos del subjuntivo y género de las palabras	Que los alumnos sean capaces de usar los pretéritos del subjuntivo, el género de las palabras en español y sobre cuestiones relacionadas con el machismo.	Tarea final: realizar un cuento de las «semi-frases» propuestas.
Módulo 10: Pretéritos del subjuntivo	Que los alumnos sean capaces de utilizar los tiempos del pasado del subjuntivo y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje durante las e-tutorías.	Redactar un texto de 150 palabras sobre algo que hubiera hecho diferente.

Tabla 65: Grupo B - Programación de las E-tutorías

El material con las instrucciones y explicaciones de cada módulo se entregó a los estudiantes por correo electrónico en formato PDF y también estaba disponible en el Moodle del grupo. De esa manera, los alumnos podían imprimirlo y leerlo en el trayecto durante el período de prácticas. En este este material constaban los objetivos del módulo, la introducción y la explicación sobre el tema, las indicaciones sobre los comentarios y tareas que deberían realizarse en el foro, así como la instrucción para la actividad final. Todos seguidos de la fecha límite para la realización. Normalmente, intentábamos que el plazo para finalización de las tareas obligatorias fuera la primera semana del módulo, de esa manera al realizar la actividad final los alumnos habrían recibido el feedback y las correcciones correspondientes.

Para evitar que los estudiantes accedieran una vez a la semana al espacio virtual únicamente para incluir sus comentarios y realizar algunas actividades, decidimos crear un foro denominado «Café virtual» (Ilustración 12). Desde el principio, indicamos a los alumnos que sería un espacio para que pudieran intercambiar opiniones, enlaces o cosas relevantes. Las dos reglas principales eran que se escribiera en español y que no se corregirían los errores.



Ilustración 13: Grupo B – Café virtual

Durante los primeros meses, el nivel de participación fue alto dado que la mayoría de los alumnos redactaron sus presentaciones, comentaron sobre las

presentaciones de los demás e interactuaban con recomendaciones de libros y sobre todo, de películas en español. Sin embargo, después de las vacaciones de Navidad, cuando empezaron las prácticas, hubo menos aportaciones en este foro.

Aparte del foro, en la mitad de los módulos incluimos una actividad «interactiva» (Ilustración 12), en la cual para su realización dependíamos de la respuesta de cada uno de los miembros del grupo. En todas ellas, cuando un alumno no podía participar nos lo comunicaba y de esta manera contamos siempre con la participación de todos los demás que seguían en las tutorías virtuales. Incluso, en algunas reflexiones encontramos opiniones muy positivas sobre el resultado final de este modelo de tarea *«el resultado del foro “Cuéntame un cuento” me parece exitoso»*. (Elisa).

Una vez aclaradas las características principales del proceso de las e-tutorías con el ExpB, describiremos el desarrollo de los temas con más errores en el Pretest, analizaremos el nivel de participación de los estudiantes y de acuerdo con esta información, los dividiremos en grupos¹²⁰ de participación alta, suficiente y baja. Nuestro objetivo es contrastar el impacto de las tutorías en el rendimiento de los participantes en el Posttest en dichos temas.

De acuerdo con los resultados, consideramos que los temas que causaron más dificultad¹²¹ a los estudiantes del Grupo B fueron (1) selección correcta del vocabulario, (2) el contraste entre *ser* y *estar*, (3) los tiempos del pretérito del indicativo y (4) el presente del subjuntivo.

Selección correcta del vocabulario

La selección correcta del vocabulario abarca un espectro inmenso, por ende sería imposible trabajar todas las partes del vocabulario necesario en los meses de e-tutoría. Por ello, el primer módulo de las tutorías virtuales se tituló «mi aprendizaje» y trataba sobre sus mayores dificultades en español, las técnicas que utilizaban para ampliar su vocabulario y aprender mejor la gramática. A continuación exponemos

¹²⁰ **Alta:** alumnos con participación entre el 80 % y el 100 %. **Suficiente:** alumnos con participación entre el 50 % y el 79 %. **Baja:** alumnos con participación inferior al 50 %.

¹²¹ Observando todos los errores cometidos en la categoría de *modo verbal incorrecto* (MO2), descubrimos que la mayoría es por el uso del presente, por eso hemos preferido ser más específicos en este apartado.

nuestra Matriz de DI (Tabla 66) de las principales actividades propuestas durante este tema.

Grupo B – Matriz de DI – Módulo 1			
Módulo 1: Mi aprendizaje Objetivo: Que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje de idiomas, aprendan técnicas para ampliación del vocabulario a través de la formación de palabras y a partir de los errores más cometidos por estudiantes belgas de ELE. Tarea final: Realizar redacción de mínimo 150 palabras sobre tu manera de aprender vocabulario, tus tres mayores dificultades en español y cómo crees que puedes mejorarlas.			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Foro	Publicar en el foro <i>Mis lenguas</i> la respuesta sobre diferentes preguntas relacionadas a las lenguas que habla y qué se considera importante para aprender una lengua.	Acercamiento a los compañeros. Indicar y conocer los elementos importantes para el aprendizaje de lenguas.	Moodle
Foro	A partir de la explicación sobre formación de palabras y de la lista de errores comunes de alumnos participantes del test anterior, publicar en el foro <i>De los errores se aprende</i> qué otros fallos suele cometer con frecuencia en español y cómo se podría solventarlos.	Conocer los errores más comunes de otros estudiantes con el mismo perfil del grupo. Reflexionar y exponer los suyos para encontrar una estrategia para solventarlos.	Moodle
Foro	Después de leer el apartado sobre técnica para aumentar el vocabulario, comentar en el foro <i>A mí manera</i> las que ayudan y las que no son tan eficaces. Es necesario justificar la respuesta porque de esa manera las personas que tengan las mismas características de aprendizaje podrán utilizar o no las técnicas que mencionadas.	Conocer técnicas para ampliación del vocabulario. Encontrar, exponer y diferenciar las más útiles para uno mismo.	Moodle
Foro	Comentar en el foro cómo aprende el vocabulario actualmente.	Exponer qué técnicas usa para aprender vocabulario.	Moodle

Tabla 66: Grupo B - Matriz del DI Actividad sobre el aprendizaje

Al tratarse de la primera tutoría, todos los alumnos estuvieron presentes y clasificados con una participación alta, salvo una persona que solamente hizo comentarios en los foros y por eso está en el grupo de *participación suficiente*. La

interacción de los estudiantes en todos los foros fue muy productiva dado que no solamente hacían lo propuesto por la tarea sino también comentaban sobre lo expuesto por los demás compañeros:

A mi también me gustan las ideas de los otros. Estoy totalmente de acuerdo (...) en lo que concierne a la lectura de libros en español. Creo que voy a comprar algunas películas de Disney en español: buena idea, Elisa! (Araceli).

La idea del post-its es una idea que voy a practicar por mi mismo. ¡Gracias! (Luisa)

Ver películas de animación es efectivamente una buena idea. ¡Gracias por el consejo! Además de ver películas, leo también libros y artículos de prensa (por ejemplo de «El País» y «El Mundo» (Sofia).

En el foro sobre los errores, algunos expusieron incluso lo que consideraban los temas más problemáticos para los belgas. Del mismo modo, la redacción, que constituía la tarea final y primera reflexión del e-portafolio, demostraba cómo se desarrollaba el proceso de aprendizaje de cada uno, dónde deberían mejorar, cómo creían que podrían hacerlo y lo más importante: la gran mayoría manifestaba un deseo de progresar en su dominio del español.

No me gusta estudiar reglas sin aplicarlas y me parece un poco aburrido. Por ejemplo: tengo dificultades con las reglas del uso de los modos verbales porque las reglas no me parecen muy transparentes. Solo puedo retenerlas, si practico mucho. Eso es también válido cuando tengo que hablar español. Es difícil hablar de repente si ya hace algún tiempo que he hablado ese idioma. (Rita)

(...) tengo inclinación por utilizar estructuras que vienen del neerlandés, por lo que mis textos españoles son más bien textos traducidos palabra por palabra del neerlandés. Por eso, el mayor desafío del año no solo será repasar el vocabulario, sino también hacerlo de manera más inteligente, a saber, prestando más atención a colocaciones especiales, evitando una manera de «memorización vertical» (palabra por palabra hasta el fin de la página). Como han sugerido varios compañeros en los foros, intentaré ponerme en contacto con el español nativo a través de subtítulos de películas, o, cuando estoy repasando, pensaré en ejemplos en que puedo utilizar dicha palabra. (Julia)

*Lo que quiero lograr durante este año académico en cuanto a esta destreza es **ampliar mi vocabulario y hablar con más fluidez en español**. Ya estoy estudiando*

de nuevo PortaVoces, pero intento también enriquecer mi léxica mediante la lectura de novelas españolas. Además, espero que las conversaciones por skype durante las tutorías me ayuden para hablar más fluidamente (Geovana)

Pese a que no se encontró un patrón en los errores relacionados al vocabulario, por el rendimiento en el Posttest podemos decir que hubo una mejora en este aspecto. En la sección de vocabulario hubo una reducción en el promedio de errores de 3,9 a 2,6 y además en el Posttest en ningún ítem hubo más de seis participantes (un 29 %) que se equivocase. Igualmente, en expresión escrita, el promedio de palabras aumentó de 339,5 a 383,9 y el de palabras nuevas de 133 a 141, indicando una mayor variedad de palabras. Asimismo, en las subcategorías *selección de una palabra incorrecta* (WOK) y *palabra inexistente en español* (LX) hubo un pequeño descenso en sus totales (de 30 a 22 y de 8 a 6, respectivamente). Todos los fallos de LX en el Posttest los cometieron tres estudiantes mientras que en el Pretest fueron seis. Por último, a pesar de que en la sección de expresión oral haya aumentado el total de errores en *selección incorrecta de una palabra* (WOK) de 27 a 34 en el Posttest, hubo un incremento del promedio de Tiempo Aproximado de Conversación (TAC) del ExpB de 9min 39 s a 11min 46 s.

Contraste entre ser y estar

El contraste entre los verbos *ser* y *estar* compuso el segundo módulo de las tutorías virtuales. A pesar de no contar con la participación activa de todos los estudiantes del ExpB, en el tema sobre el contraste entre *ser* y *estar* siete personas se clasificaron en el grupo de participación alta; cinco, en el grupo suficiente y una con participación baja dado que solamente realizó la tarea final. Como se aprecia en la Matriz DI del módulo (Tabla 67), las propuestas de actividades eran abiertas, pero también incluimos ejercicios estructurales.

Grupo B – Matriz de DI – Módulo 2

Módulo 2: Soy así, pero estoy así

Objetivo: Que los alumnos sean capaces de diferenciar y explicar los usos de Ser/ Estar así como describir la personalidad y carácter.

Tarea final: Hacer una presentación en Power Point sobre los verbos *ser* y *estar* a partir de frases seleccionadas.

Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Foro	Observar las dos fotos y describir la personalidad de cada persona (se ofrece una lista de adjetivos). Posteriormente, describir dos situaciones y el estado en que se pondrían ambas en ellas. Publicar las respuestas en el foro «ellos son así, pero están así».	Utilizar ser y estar para descripciones de la personalidad y de un estado temporal.	Moodle
Foro	Indicar cuál de las dos frases propuestas usan correctamente ser o estar, justificando la respuesta.	Reflexionar sobre las diferencias entre las frases con <i>ser</i> y <i>estar</i> .	Moodle
Foro	Posteriormente a la lectura de la personalidad de cada signo del zodiaco, exponer en el foro las descripciones incorrectas y comentar otros aspectos que no se mencionan de la personalidad.	Expresar opinión y describir la personalidad utilizando los verbos adecuados.	Moodle
Foro	Después de ver el cortometraje <i>El Columpio</i> , comentar en el foro los elementos favoritos y describir la personalidad de los participantes.	Expresar opinión y Describir la personalidad de los dos protagonistas.	Moodle
Ejercicio «drill»	Completar el diálogo con los verbos ser/estar	Completar con el verbo adecuado de acuerdo con el contexto.	Hotpotatoes
Ejercicio «drill»	Completar las frases con ser/estar de acuerdo con el significado del adjetivo	Completar con el ser o estar de acuerdo con el contexto.	Hotpotatoes
Enlace ejercicio Rayuela Cervantes	La diferencia entre ser/estar	Completar con el verbo <i>ser</i> o <i>estar</i> de acuerdo con el contexto.	Enlace Rayuela IC
Foro/corre o electrónic o	Reflexionar y opinar, si se puede utilizar la expresión «es bien» o «está bien»	Indicar cuál es la estructura correcta y explicarla.	Moodle

Grupo B – Matriz de DI – Módulo 2			
<p>Módulo 2: Soy así, pero estoy así</p> <p>Objetivo: Que los alumnos sean capaces de diferenciar y explicar los usos de Ser/ Estar así como describir la personalidad y carácter.</p> <p>Tarea final: Hacer una presentación en Power Point sobre los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> a partir de frases seleccionadas.</p>			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Tutoría Oral 1	Se propone la siguiente situación: <i>ayer mientras estabas en el supermercado comprando hubo un robo y eres la principal testigo. Hoy vas a contar a contar a la policía qué viste.</i>	Utilizar <i>ser</i> y <i>estar</i> para descripciones de la personalidad y de un estado temporal.	Skype/ Messenger

Tabla 67: Grupo A – Matriz del DI Actividad sobre el contraste entre ser/estar y la personalidad

En los foros, todos los participantes parecían tener claras las reglas entre ambos verbos dado que en sus respuestas explicaban algunos conceptos:

Es como los demás ya han dicho: los adverbios de modo como bien, mejor, mal, peor, fatal, etc. se construyen sistemáticamente con el verbo estar. (Geovana)

*Como ya ha sido dicho, la primera frase es incorrecta. (...) **Estar** implica un movimiento, un «llegar a ser»: el tren tiene retraso, como consecuencia el chico se pone nervioso e irritado. **Estar** expresa algo circunstancial, la circunstancia es que el tren tiene retraso, además expresa una idea de un **estado que uno ha alcanzado**: el chico llega a otro estado, alcanza un estado en el que se siente nervioso e irritado.* (Noelia)

Cuando tengo que pensar en el uso correcto, siempre pienso en lo que vimos en el tercer año: se usa «ser» cuando se quiere categorizar, y «estar» para describir un estado. (Julia)

Quizás por conocer las reglas hubo más participación en los foros destinados a describir su personalidad a través del zodiaco o la de los personajes de las fotos y de la película. No obstante, a la hora de exponer sus principales dificultades al usar ambos verbos, casi todos destacaron la combinación con participios:

*Suelo equivocarme precisamente cuando utilizo los adverbios **bien, mal y claro**. Además, creo que el uso de esos dos verbos me resulta difícil porque hay*

tantas excepciones (que vimos en el tercer curso) y por eso suelo dudar sobre la solución correcta. Eso se pasa sobre todo en una conversación oral. (Araceli)

En varios momentos. En la mayoría de los casos está con el participio. (Luisa)

Especialmente en combinación con participios, la diferencia entre ser y estar no siempre queda clara. (Julia)

A veces tengo dificultades con la combinación de «ser» o «estar» con participio. (Sofia)

A excepción de tres alumnas, todos los demás realizaron la tarea final en la cual deberían explicar a través de una presentación en diapositivas el uso de determinadas frases con *ser* o *estar*. En las reflexiones, constatamos que al realizar los ejercicios los estudiantes se dieron cuenta de que el tema exige especial atención y práctica:

Una vez que comprendo la diferencia entre los dos verbos, no parece tan difícil pero haciendo algunos ejercicios saltó a la vista que sigo equivocarme de vez en cuando (...). Dado que todavía cometí algunos errores, tengo que practicar aún más pero creo que he logrado los objetivos propuestos al inicio. (Elisa)

El tema 2 fue muy útil para revisar las reglas de uso de ser y estar y para definir la personalidad y el carácter de una persona. No tenía muchas dificultades hacer los ejercicios. Pienso que tendré más dificultades hacer el tema 3 sobre los tiempos del pasado. En cuanto a la teoría, entiendo muy bien la diferencia entre el uso de ser y estar. He hecho todos los ejercicios propuestos por Emy en el Moodle (...). No tenía muchos errores, lo más importante es que he entendido mis errores después de la corrección. Cuando hablo, es verdad que a veces olvido las reglas, en eso tendré que trabajar. (Paula)

El uso de ser y estar es uno de los temas más difíciles de la gramática española. Por eso, repasarlo me pareció bien. Además, al explicarlo aprendes mucho más por que tienes que analizarlo de una manera detallada de modo que lo clarifiques primero a ti mismo y en segundo lugar a otra persona. (Rafael)

Al revisar el *feedback* enviado a los estudiantes, vemos que el material producido por la mayoría era apropiado dado que no solamente explicaban

correctamente dichas frases sino también usaban los recursos visuales adecuados para fundamentarlas. De acuerdo con la corrección, cuatro alumnas que trabajaron en parejas no explicaron correctamente alguna frase y por eso nuestra acción para concluir este tema fue facilitar a todos los participantes del grupo las diapositivas que creíamos que explicaban mejor el uso de las frases propuestas.

Por los resultados obtenidos, en la sección de gramática el rendimiento en los ítems sobre el tema fue diferente: en el primero, en el que la respuesta correcta era «el estado del paciente es grave», un total de 12 participantes del ExpB se equivocaron en ambos test. De estos, once cometieron el mismo error en el Pretest y Posttest. Por otro lado, en el ítem de la frase «El Ipad está bien» hubo una reducción del número de fallos en el Posttest, pasando de siete participantes a dos. En cuanto a las secciones de expresión escrita y oral, la diferencia es inexistente en las redacciones, donde las subcategorías relacionadas con el contraste entre los verbos suman un total de 11 errores en cada test y en los discursos orales presentan un incremento de un fallo en el Posttest, sumando así también 11 fallos cometidos.

Por los datos anteriores, consideramos que las tutorías virtuales no demostraron un impacto significativo en el rendimiento de los estudiantes. Tampoco podemos afirmar que no haya sido positivo, dado que tanto en el Pretest como en el Posttest el resultado es prácticamente similar en cuanto al número de errores. Parece claro, en cambio, que la mayoría de los estudiantes del ExpB en el momento del test no demostró un buen dominio del uso de *ser* y *estar*.

Pretéritos del indicativo

En lo que concierne a los pretéritos del indicativo, tercer módulo de las tutorías virtuales, observamos que el grado de participación fue adecuado, con siete personas en el grupo de participación alta; cinco, en suficiente; y uno, en baja. Como se ilustra en la Matriz de DI (Tabla 68), posiblemente por ser un tema tan cercano a la vida de los alumnos, las aportaciones en el foro superaron nuestras expectativas.

Grupo B – Matriz de DI – Módulo 3

Módulo 3: Cuando llegó mi perro

Objetivo: Que los alumnos sean capaces de identificar las diferencias entre los pretéritos del indicativo así como hablar sobre las mascotas y las relaciones con sus dueños

Tarea final: Crear un podcast en el que cuente la historia de la película a partir de la perspectiva de Man o Manuel

Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Foro	Los alumnos que tienen mascota deben comentar en el foro Mi Mascota la relación que tienen con ella. Los que no tienen, comentar los motivos y si les gustaría tener una.	Acercamiento sobre el tema de las mascotas. Descripción de las relaciones que se pueden tener con un animal.	Moodle
Foro	Leer el reportaje del <i>Periódico Zenit2</i> sobre la humanización de las mascotas y opinar sobre el texto. También exponer cuáles son los tiempos verbales utilizados en la narración.	Opinar sobre el reportaje. Identificar los tiempos verbales que aparecen en la narración del texto.	Moodle
Foro	Basado en las tres explicaciones sobre la diferencia entre los verbos, en el foro Imperfecto o Indefinido cada estudiante debe explicar con sus palabras por qué no es correcto decir «La fiesta era genial».	Reflexionar y explicar el uso de los verbos en pasado y sus diferencias.	Moodle
Foro	De acuerdo con la explicación, relacionar las imágenes con el tipo de descripción de pretéritos propuesta.	Reflexionar e indicar la diferencia entre pretérito imperfecto e indefinido a partir de la perspectiva propuesta en el explicación (desde dentro/fuera)	Moodle
Ejercicio «drill»	Completar el texto de Fed y Bea sobre su mascota con los verbos en pretérito.	Completar con el pretérito adecuado de acuerdo con el contexto.	Hotpotatoes
Ejercicio «drill»	Completar el texto con los verbos en pretérito.	Completar con el pretérito adecuado de acuerdo con el contexto.	Hotpotatoes
Ejercicio asociación	Asociar las fotos con los nombres de los animales.	Asociar las fotos de los animales.	Hotpotatoes
Ejercicio indicar la respuesta correcta	Indicar la respuesta correcta a las preguntas realizadas con verbos en pretéritos del indicativo.	Indicar en cuál de las respuestas se usa correctamente los pretéritos del indicativo.	Hotpotatoes
Tutoría Oral 1	Se propone la siguiente situación: <i>ayer mientras estabas en el supermercado comprando hubo un robo y eres la principal testigo. Hoy vas a contar a contar a la policía qué viste.</i>	Utilizar <i>ser</i> y <i>estar</i> para descripciones de la personalidad y de un estado temporal. Describir la historia usando los pretéritos del indicativo.	Skype/ Messenger

Grupo B – Matriz de DI – Módulo 3			
Módulo 3: Cuando llegó mi perro Objetivo: Que los alumnos sean capaces de identificar las diferencias entre los pretéritos del indicativo así como hablar sobre las mascotas y las relaciones con sus dueños Tarea final: Crear un podcast en el que cuente la historia de la película a partir de la perspectiva de Man o Manuel			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Tutoría Oral 3	Contar sobre la experiencia de los días de San Nicolás.	Utilizar los pretéritos del indicativo cómo celebraba el día de San Nicolás.	Skype/ Messenger
Tutoría Oral 5	Se presentan tres fotografías de Juami a los 19, 30 y 68. Como si fuera su amigo, el alumno describirá cómo era el personaje de la foto en los tres momentos y qué impacto tuvo su alimentación y su enfermedad en sus cambios físicos.	Utilizar los pretéritos del indicativo, el vocabulario relacionado con la salud y alimentación para describir la historia de Juanmi.	Skype/ Messenger

Tabla 68: Grupo B – Matriz del DI Actividad sobre los pretéritos del indicativo y animales domésticos

Al hablar sobre sus relaciones con las mascotas, los participantes utilizaron varios tipos de estructuras en pasado, comentaron lo que habían expuesto los demás, demostrando así un interés por el tema y no solamente por realizar su parte de la tarea.

Sin embargo, cuando era niño siempre pedía a mis padres que me compraran un perro. Pero no lo hicieron, porque, como decían, una mascota ocuparía demasiado tiempo. (Rafael)

Como mis padres soy una verdadera aficionada de animales domésticos ya que desde pequeña me he criado con mascotas. Siempre hemos tenido gatos y perros. (Geovana)

Cuando era niña, teníamos muchas mascotas: dos cabras, algunos conejos, un periquito, algunas gallinas y un perro. (Elisa)

Quería escribir «No, nunca he tenido una mascota», cuando me di cuenta de que hace 10 años, tuvimos 2 peces de colores. Uno era mío y el otro era de mi hermana. (Araceli)

Rita, me encanta que gustas a mi perro y que él te ha ayudado a vencer tu miedo por los animales 😊. (Paula)

Igualmente, en la actividad interactiva, todos los alumnos aportaron sus dos frases para la construcción de la historia, algunos realizaron correcciones en las frases que creían que no estaban correctas y así construyeron una historia coherente y con pocos errores relacionados a los verbos.

Las reflexiones de los e-portafolios revelan que a los estudiantes les encantó el cortometraje y les parecieron útiles las actividades propuestas. A través de éstas, los alumnos pudieron verificar sus dificultades sobre el tema de los pretéritos y también evaluar su nivel de comprensión auditiva:

Me ha gustado mucho la película por una razón muy práctica: entendí casi todo sin subtítulos. Todo estaba clara después del primer visionado. Por el momento no tengo dudas y espero que un día consiga utilizar los tiempos del pasado sin errores. Es que las «reglas» no son tan difíciles, pero al hablar no siempre hay tiempo para pensar en o reflexionar sobre ellas. Es algo que se debe hacer automáticamente. (Araceli)

He tenido que verla más que una vez (4 veces para ser exacto) porque no había entendido todo. La protagonista habla muy rápidamente. También quería entender todo que se decían en la película. Aunque me había preparado bien, necesitó 5 veces para completar o realizar una versión aceptable. Quedan errores que podía evitar, sin embargo he hecho un esfuerzo. (Luisa)

El tema 3 sobre «mascotas» fue muy útil para mí porque «los tiempos verbales» queda una parte difícil en el aprendizaje de español y porque tengo la impresión que he aprendido mucho vocabulario mediante los ejercicios. (Rita)

Las historias grabadas en el podcast demostraron una gran creatividad de los alumnos y también un cuidado en el uso de los tiempos verbales. Pese a que todos presentaron algún tipo de fallo relacionado con el tema, podemos decir que la mayoría tuvo un rendimiento satisfactorio.

Consideramos que el mismo resultado se trasladó al Postest. En este, no hubo errores del ExpB en la sección de gramática correspondiente al tema. De igual forma,

en expresión escrita las subcategorías sobre el tema sumaron 7 errores en el Posttest mientras que en Pretest fueron 14. Asimismo, en expresión oral se registró un descenso de 24 a 15 fallos. Es importante recordar que ambas secciones constituyen ejercicios abiertos, en los que durante el Posttest los alumnos estaban obligados en algunos momentos a utilizar los verbos en pasado. En la redacción, al exponer sus experiencias asociadas al tema y en la parte oral al describir las prácticas docentes, su opinión sobre el SLO y las e-tutorías. Por estos motivos, creemos que es claro el impacto positivo de las tutorías en lo que se refiere al tema de los pretéritos del indicativo.

Presente del subjuntivo

El último tema que, de acuerdo con los resultados, demostró ser problemático para el ExpB fue el presente del subjuntivo. Debido a su complejidad e importancia, dedicamos dos módulos seguidos de las e-tutorías a ello. El primero se impartió antes de las vacaciones de Navidad y el segundo cuando se reanudaron. Así que, para clasificar la participación, sumamos la de los dos módulos y por primera vez vemos que hay un descenso en este campo. En el grupo con alta participación hay ocho personas, en el suficiente dos y en el de participación baja hay tres.

Como se puede observar en la matriz del DI de cada tema, el primero (módulo 5 - Tabla 69) era más cerrado que el segundo (módulo 6 - Tabla 70) dado que nuestro objetivo era que se automatizaran algunos usos y posteriormente los estudiantes los pudieran poner en práctica. En el módulo cinco, las aportaciones en los foros sobre la prensa fueron más numerosas que las correspondientes a las dificultades y dudas sobre el subjuntivo.

Grupo B – Matriz de DI – Módulo 5			
Módulo 5: Nuestra revista virtual			
Objetivo: Que los alumnos sean capaces de usar el presente del subjuntivo en frases de recomendaciones y acercarse al vocabulario relacionado con la prensa hispánica.			
Tarea final: Se creará una revista electrónica para aprendices de ELE y cada grupo responderá las preguntas de los aprendices de español sobre cómo mejorar sus destrezas.			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Foro	Indicar en el foro si las tres noticias se clasifican en prensa amarilla, rosa o blanca y opinar sobre este tipo de	Identificar y opinar sobre la tipología de periódicos de acuerdo	Moodle

Grupo B – Matriz de DI – Módulo 5

Módulo 5: Nuestra revista virtual

Objetivo: Que los alumnos sean capaces de usar el presente del subjuntivo en frases de recomendaciones y acercarse al vocabulario relacionado con la prensa hispánica.

Tarea final: Se creará una revista electrónica para aprendices de ELE y cada grupo responderá las preguntas de los aprendices de español sobre cómo mejorar sus destrezas.

Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
	periódicos.	con el estilo de la noticia.	
Foro	Escuchar la canción propuesta, exponer cuál es la visión del cantante sobre la prensa rosa y opinar sobre ésta y su impacto en la sociedad.	Identificar en la canción las críticas realizadas a la prensa rosa. Opinar sobre ésta y asociar su influencia en la sociedad.	Moodle
Foro	Leer la noticia propuesta, posteriormente opinar sobre el futuro de la prensa virtual y recomendar qué deberían hacer para que sea rentable.	Reflexionar sobre el papel de la prensa virtual. Recomendar cómo la prensa virtual puede obtener ganancias.	Moodle
Foro (Optativo)	Después de leer la explicación, visitar los tres enlaces y hacer el ejercicio propuesto, publicar en el foro <i>Mis dificultades con el subjuntivo</i> , las dudas que todavía existentes en cuanto al uso del subjuntivo.	Exponer las dudas relacionadas con el presente del subjuntivo.	Moodle
Ejercicio	Indicar las partes de un periódico.	Identificar las partes que componen un periódico.	Jcllc
Ejercicio «blank»	Corregir las frases con el presente del subjuntivo incorrecto.	Comprobar en cuál de las frases se utiliza correctamente el presente del subjuntivo.	Hotpotatoes
Ejercicio «drill»	Completar con el presente del subjuntivo.	Utilizar adecuadamente el presente del subjuntivo para recomendaciones.	Hotpotatoes
Ejercicio «drill»	Completar las frases con el presente del indicativo o del subjuntivo.	Diferenciar cuándo se usa cada presente de acuerdo con la frase y el contexto.	Hotpotatoes
Ejercicio Asociación	Unir las frases correctas que forman el sentido correcto.	Diferenciar cuándo se usa el presente del indicativo y del subjuntivo y emplearlos adecuadamente en cada frase y contexto.	Hotpotatoes

Grupo B – Matriz de DI – Módulo 5			
Módulo 5: Nuestra revista virtual Objetivo: Que los alumnos sean capaces de usar el presente del subjuntivo en frases de recomendaciones y acercarse al vocabulario relacionado con la prensa hispánica. Tarea final: Se creará una revista electrónica para aprendices de ELE y cada grupo responderá las preguntas de los aprendices de español sobre cómo mejorar sus destrezas.			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Tutoría Oral 3	Hacer recomendaciones sobre el idioma, aspectos culturales y de la vida universitaria de Lovaina a un estudiante español que vivirá en la ciudad.	Utilizar el presente del subjuntivo para recomendaciones.	Skype/ Messenger

Tabla 69: Grupo B - Matriz del DI Actividad sobre el presente del subjuntivo y la prensa

El bajo número de respuestas nos imposibilitó corregir directamente los fallos de los estudiantes y conocer sus dudas antes de la realización de la actividad final. No obstante, en la revista que realizaron, donde deberían dar consejos a estudiantes de ELE, se usó el presente del subjuntivo de modo adecuado. Solamente en una respuesta de las 11 propuestas se notaba que todos los verbos que deberían estar en subjuntivo estaban en indicativo.

Por lo que se refiere a las reflexiones, estas nos revelaron que los alumnos entendían las explicaciones, pero que necesitaban más actividades. Asimismo, los participantes de un grupo nos relataron las dificultades de organización del grupo al realizar su parte de la tarea:

Corregimos todo juntas y en casa hice la configuración del texto y ella eligió las imágenes. Fue una actividad muy divertida. Además, intentamos hablar español y no fue un problema. Pienso que será interesante hacer tal actividad con mis futuros alumnos. (Paula)

En cuanto al futuro, creo que podré integrar el «truco» (si puedes sustituir la matriz por «afirmo o supongo» es indicativo) cuando daré clase sobre la diferencia entre el indicativo y el subjuntivo. Además, me parecieron útiles los enlaces a la revistas en español. (Elisa)

El quinto tema de las tutorías trató el uso del subjuntivo a través del tema de la prensa y las revistas. Como el uso del subjuntivo forma parte de mis problemas frecuentes en español, esta actividad era muy útil. Cuando empezó a ver la

presentación sobre el subjuntivo pensaba: ¡Oh no, otra vez una explicación del uso del subjuntivo! Pero al fin y al cabo, esta presentación fue clarificativa y muy práctica. (Rafael)

Durante la realización de las actividades me di cuenta – otra vez – de la omnipresencia del subjuntivo en español. Ya lo sabía, pero al practicar se nota aún más. Es importante que lo dominemos bien. Creo que lo utilizo bien por lo general, pero siempre hay frases que me confunden. (Araceli)

La tarea final no era muy práctica para realizar porque una chica en mi grupo estaba enferma durante toda la semana y descubrió la tarea final el día de una fecha límite. Entretanto, la había buscado durante las clases porque no contestó a mis correos electrónicos pero no estaba presente. Quizás es mejor que podamos elegir los compañeros de nuestro grupo si tenemos otra tarea así en el futuro. (Rita)

Por otro lado, en el módulo seis, que marcaba la vuelta de las tutorías virtuales, los alumnos no estuvieron muy activos en todos los foros dado que ocho participantes o bien no estuvieron presentes durante el tema o solamente estuvieron en la tutoría oral. Además, observamos más respuestas cortas y poca interacción entre las respuestas enviadas por los estudiantes. No obstante, la gran mayoría de las respuestas de los foros empleaban el subjuntivo correctamente.

Grupo B – Matriz de DI – Módulo 6			
Módulo 6: Mi casa es su casa			
Objetivo: Que los alumnos sean capaces de utilizar el presente del subjuntivo y el vocabulario relacionado con la vivienda			
Tarea final: Trabajar con un <i>relocator</i> y recomendar dos pisos para un cliente específico			
Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Herramienta
Foro	Leer el artículo y ver los vídeos propuestos, posteriormente responder en el foro El problema de la vivienda a las preguntas correspondientes y opinar sobre qué esperan los jóvenes por parte del gobierno sobre el tema de la vivienda en España.	Comparar y opinar sobre la situación de los jóvenes y la vivienda en España y Bélgica. Utilizar el subjuntivo para indicar qué quieren los jóvenes españoles para independizarse.	Moodle

Foro	A partir de la situación propuesta, exponer los requisitos necesarios para que cada uno alquile un piso.	Utilizar el presente del subjuntivo y vocabulario relacionado con la vivienda para describir las características del piso.	Moodle
Foro	Elegir uno de los dos vídeos y formular recomendaciones sobre qué es importante/necesario para el objetivo de cada uno.	Uso del presente del subjuntivo para recomendaciones.	Moodle
Ejercicios	Indicar cuáles de las expresiones y conjunciones presentadas forman parte del grupo de las que acompañan el subjuntivo, indicativo o ambos. Asimismo, exponer en el foro al menos un ejemplo de cada grupo.	Comprobar las expresiones y clasificarlas de acuerdo con el tiempo verbal que acompañan.	Moodle
Ejercicios «drill»	Completar el texto sobre la vivienda con el presente del indicativo o subjuntivo.	Identificar el tiempo verbal que acompaña cada frase.	Hotpotatoes
Ejercicio identificación	Tras la lectura de la carta al director, indicar cuáles de las afirmaciones están gramaticalmente correcta y corresponden a la carta.	Identificar los errores gramaticales relacionados con presente del subjuntivo. Reflexionar cuáles de las afirmaciones corresponden al texto.	Hotpotatoes
Tutoría Oral 4	Después de ver el vídeo, indicar las características que son importantes para su futuro dueño. Comentar qué es necesario para acceder a su casa ideal.	Utilizar el presente del subjuntivo.	Skype/ Messenger

Tabla 70: Grupo B - Matriz del DI Actividad sobre el presente del subjuntivo y la vivienda

En cuanto a las tareas finales, de las cinco que hemos recibido, en dos constatamos que, en lugar de utilizar estructuras con subjuntivo, los alumnos prefirieron el infinitivo. A partir de las reflexiones, descubrimos que la baja participación se debía al inicio de las prácticas para varios alumnos. A pesar de eso, todos parecían entender la importancia del presente del subjuntivo y valorar su repetición:

Con las prácticas a veces tenemos poco tiempo, pero intentaré escribir una pequeña autoevaluación sobre el tema 6. (...) En cuanto al subjuntivo, no he aprendido nuevas reglas gramaticales, pero siempre es útil repetir esas reglas de uso y ponerlas en práctica. Por eso siempre me gusta la tutoría oral. Es un tema gramatical difícil, que muy a menudo trae problemas, entonces creo que es muy importante que lo practiquemos activamente. (Araceli)

Visto que tuve mucho trabajo esta semana en cuanto a mis preparaciones de clase no pude hacer las actividades introductoras de este tema (...). Puesto que el subjuntivo es un aspecto lingüístico muy importante pero también difícil me pareció útil enfatizar en su uso por segunda vez. (Elisa)

Hace algún tiempo que escribí algo en mi blog (...) y tengo que concentrarme en mis prácticas. En el tema 6, tratamos de nuevo el uso del subjuntivo, lo que es muy útil para mí. Tengo que reconocer que aprendí más sobre el subjuntivo durante la otra sesión/el otro tema, pero lo que para mí era la buena parte del tema 6, es que teníamos que escuchar algunos fragmentos y leer un artículo. Eso me ayuda a practicar el español. (Rita)

El tema 6 trató el uso del subjuntivo, uno de los problemas más grandes que tengo en español. Me pareció útil refrescar el tema de nuevo. Además, he ampliado mi vocabulario en cuanto a la vivienda. La explicación del subjuntivo me ofreció algunas construcciones que van con subjuntivo. Esto es muy útil. Sin embargo, queda difícil integrarlo en el lenguaje real. Pero poco a poco se aprende. (Rafael)

En cuanto a los resultados del Posttest del ExpB en el tema presente de subjuntivo, no notamos un gran avance. En el apartado de múltiple elección así como en el Pretest hubo menos de tres errores. Sin embargo, en las redacciones y discurso oral –donde más observamos la problemática con el subjuntivo – apenas hubo diferencia entre el total de fallos y cantidad de participantes. En el Pretest de expresión escrita se asignaron 28 fallos por modo verbal divididos en nueve personas, mientras que en Posttest fueron 28 para ocho participantes. Del mismo modo, en la parte oral se marcaron 15 errores distribuidos en ocho alumnos en el primer test y 21 para nueve en el Posttest. Por primera vez, se observa que los fallos se centran sobre todo en los estudiantes que no estuvieron participando activamente del módulo. En este caso, constatamos que, en las redacciones, tres de alumnos están en el grupo de baja participación y abarcan un total de 19 errores. Asimismo, en expresión oral tres estudiantes de este grupo de participación baja cometieron un total de 10 errores.

6.3.2 E-Portafolio

En la construcción del e-portafolio, cada estudiante tuvo libertad para decidir su estructura, pero desde el principio les indicamos que era necesario que hubiera un

índice de los asuntos (que podrían ser las categorías o etiquetas en los blogs), una introducción en que hablara sobre sí mismo y sobre sus objetivos al realizar las tutorías virtuales, las actividades finales y sus reflexiones, así como una parte donde constara una síntesis de los logros conseguidos. Además de lo anterior, pedimos de forma optativa que los alumnos incluyeran en su e-portafolio información sobre actividades (películas, lectura de libros, conversación con hispanohablantes, etc.) que realizaban para mejorar su nivel de español.

En este apartado, analizaremos dos aspectos de los citados, a saber: las actividades optativas y el tipo de reflexiones redactadas. Las primeras, a fin de verificar si el e-portafolio sirvió de espacio para otras actividades que no fueran las obligatorias, pero que personalizarían los e-portafolios y si aportaría otros tipos de conocimientos para el perfeccionamiento del español de cada estudiante.

En cuanto a las reflexiones, hemos expuesto en nuestro marco teórico la importancia de las reflexiones en la construcción del e-portafolio (3.3) y algunas pautas para que éstas abarquen no solamente el resultado final de un trabajo sino también su proceso de realización. Debido a los objetivos de nuestra investigación, al final de cada tema proponíamos algunas preguntas que ayudarían en este proceso de reflexión, pero en ningún momento enviamos feedback a los alumnos informando de si sus reflexiones eran correctas o no. De esa manera, podríamos verificar el tipo de reflexiones realizadas y su relación con el rendimiento en expresión escrita en el Posttest. Las clasificamos en *descriptivas*, *analíticas* y *mixtas*¹²², de acuerdo con sus características. A continuación, presentamos los resultados obtenidos con ambos grupos.

6.3.2.1 Grupo A

En el Grupo ExpA, los 16 participantes crearon sus e-portafolios, de los que cuatro eran privados y solamente podrían ser leídos por la e-tutora y por las personas autorizadas por sus creadores. Durante el proceso de tutorías y posterior análisis,

¹²² **Descriptivas:** reflexiones en que únicamente aparece la narración del proceso de elaboración de la actividad. **Analíticas:** al contrario que las anteriores, no describen el proceso de elaboración de la actividad. Sin embargo, hay comentarios sobre las dificultades y facilidades del proceso de elaboración de la actividad, lo que se aprendió a lo largo del proceso y comentarios que analizan el proceso de aprendizaje. **Mixtas:** mezclan las reflexiones descriptivas y analíticas.

observamos que cuatro estudiantes crearon sus e-portafolios, pero no los usaron en más de dos ocasiones.

De acuerdo con las observaciones realizadas, la mayoría de los componentes del Grupo A utilizó su espacio del e-portafolio para la realización de actividades obligatorias. No hubo comentarios en los e-portafolios de los compañeros ni tampoco enlaces a estos. Un grupo de siete estudiantes no incluyó ninguna actividad extra y tres incluyeron solamente una. Estas normalmente estaban relacionadas con alguna discusión en el foro, por ejemplo recetas que habían sido comentadas en la actividad sobre la comida o foto y descripción de las mascotas.

Por otra parte, seis estudiantes utilizaron sus e-portafolios de manera más personalizada, agregando entre tres y siete actividades optativas. La mayoría estaba relacionada con el mundo de la música; en estas situaciones, lo habitual era que el alumno creara un post sobre una canción que le gustaba y presentara el vídeo o su letra. Una de estas estudiantes, bailarina de ritmos latinos, aprovechó el espacio no solo para divulgar vídeos relacionados con el baile (Ilustración 14) y exponer la letra de la canción sino también para destacar en esta los tiempos verbales que le solían causar dificultad.

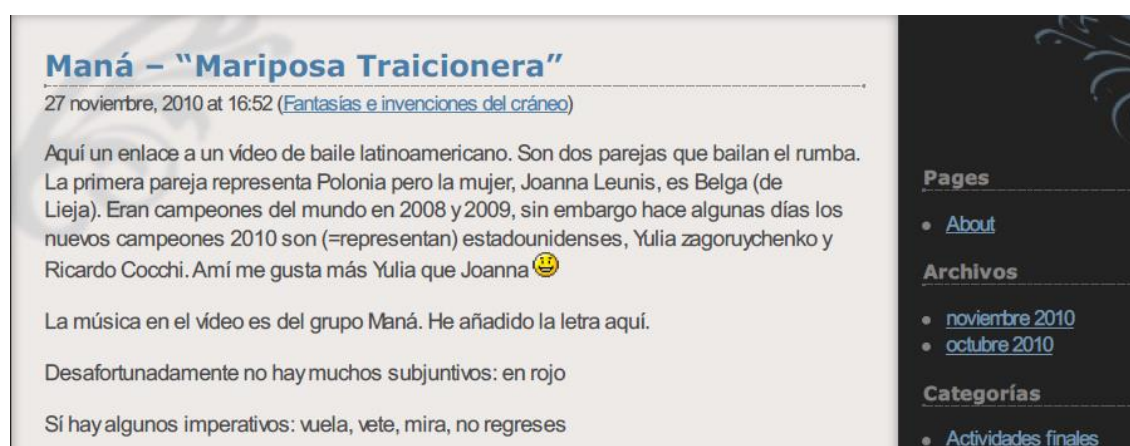


Ilustración 14: Grupo A - E-portafolio - Actividad Optativa de Canciones

Entre las actividades optativas frecuentes estaba la divulgación de noticias. La mayoría de los estudiantes solamente copiaba lo que encontraban en los periódicos y revistas en sus e-portafolios. Sin embargo, hubo un caso en el que la participante justificaba la inclusión de la noticia en su e-portafolio, al mismo tiempo que reflexionaba sobre el contenido de la misma.



Ilustración 15: Grupo A - Actividad Optativa (Noticias)

Las demás actividades optativas hacían referencia a otros temas, como viajes, libros, películas, algunas a sus amistades e incluso a adivinanzas (Ilustración 16). En la entrada donde se pedía a los lectores que adivinaran quién era el personaje de la foto, otras personas ajenas a las e-tutorías (suponemos que amigos de la estudiante) intentaban descubrir a través de sus comentarios la identidad del personaje.

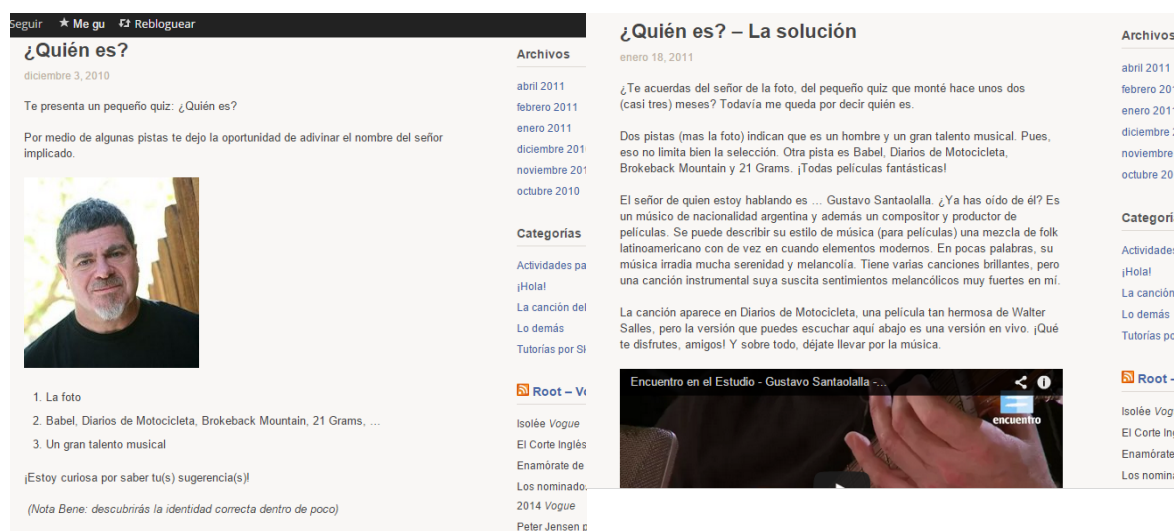


Ilustración 16: Grupo A - Actividad Optativa (Otros)

Probablemente con la intención de transformar los e-portafolio en algo más personal y menos alejado de sus realidades, observamos que las reflexiones

realizadas eran en su gran mayoría extensas. En algunas de ellas se enlazaba, en algunos momentos la experiencia de las tutorías con la realidad de cada individuo como profesor: *Visto que di ya dos clases relacionadas con este tema, me ha servido mucho la repetición de este ámbito lexical* (Bea) y también a su vida cotidiana: *En cuanto a esta tarea (y a las tareas anteriores) me gusta mucho el hecho que las cosas que aprendimos son muy útiles, no sólo para el aprendizaje del español, sino también para nuestra vida en general* (Paloma). Igualmente se describía el proceso de preparación de las actividades por parejas o grupos: *Opino que la colaboración con mis dos compañeras haya salido natural y agradable. Intercambiamos ideas y tentativas de respuestas por correo y siempre en español. En mi opinión, el trabajo colectivo requiere participación activa de todos los participantes y me parece que hemos conseguido colaborar de una manera equivalente* (Isabel). E incluso, se justificaba cuando no se habían podido realizar todas las actividades de Moodle: *En cuanto a los otros ejercicios en el moodle, son muy instructivos y quiero enfatizar que me gusta hacerlos, pero como ya he dicho hago prácticas durante dos semanas. Pues no queda mucho tiempo para la lengua española* (Lorena) o cuando estas no eran necesarias.

En cuanto a la cantidad de reflexiones y las más encontradas en cada actividad, como se aprecia en el Gráfico 41, ninguna actividad contó con la reflexión de todos los estudiantes y a partir de la actividad seis el número de participantes en las actividades fue descendiendo, llegando a tener solamente cuatro reflexiones en el último tema.

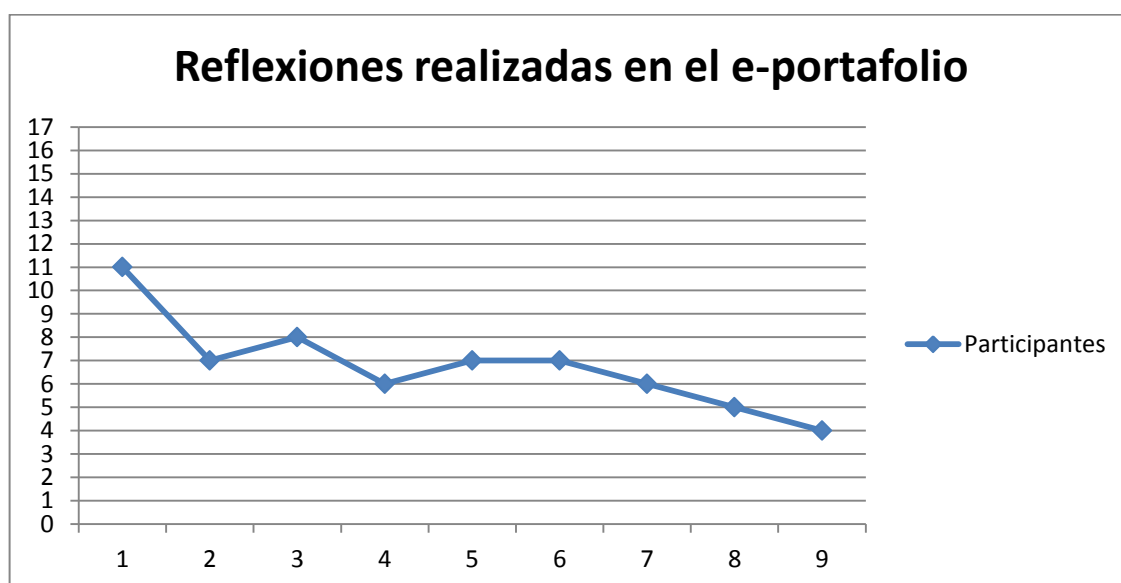


Gráfico 41: Grupo A - Volumen de reflexiones en los e-Portafolios

En todas las actividades, las reflexiones fueron en su mayoría mixtas, sin embargo, en el tema dos sobre los *pretéritos* y *mascotas* y el siguiente sobre *modo imperativo* y *cocina* hubo una mínima diferencia entre esta y las reflexiones narrativas. Consideramos que estos casos se dieron en estos temas porque era la primera vez que los alumnos entraban en contacto con las herramientas para realizar la actividad final y, por este motivo, se concentraron en describir este proceso: *Fue una tarea de Sísifo para mí, porque los obstáculos eran numerosos: recordar el sonido con Audacity, convertir el archivo .aup en un archivo .mp3 con el programa LAME, archivos .zip,...* *Afortunadamente, tengo un novio y un cuñado con más conocimientos informáticos que yo!* (Paloma)

Centrándonos en el tipo de reflexión realizada y su relación con el rendimiento en la sección de expresión escrita del Postest (Tabla 71), los datos revelan que la única estudiante con mayoría de reflexiones analíticas redujo no solamente su número de errores sino también la cantidad de palabras nuevas. Del mismo modo, los cinco participantes del grupo de reflexión mixta aumentaron su volumen de palabras nuevas y exhibieron una reducción de los fallos cometidos, salvo en un caso en el que se presentaron dos errores más en el Postest.

El grupo de los que no realizaron el 50 % de las reflexiones se compone de diez participantes. La mayoría demostró un incremento en la producción de palabras nuevas y un descenso en la cantidad de fallos. Los tres participantes con mayor diferencia de errores entre Pretest y Postest están en este grupo, en algunos casos la reducción llega a ser de más de la mitad.

Nombre	Grupo	Reflexión	EE Pret PalB	EE Pre	EE Post PalB	EE Post
Rosa	ExpA2	No (7)	152	15	150	11
Isabel	ExpA2	Mixta (6)	0	0	151	10
Lupe	ExpA4	Mixta (9)	114	18	134	9
María	ExpA3	No (4)	119	18	136	21
Irene	ExpA4	Mixta (8)	119	19	137	15
Ana	ExpA4	Mixta (4)	193	16	176	8
Milagros	ExpA2	No (7)	133	21	135	11
Pedro	ExpA2	No (7)	104	20	135	14
Itziar	ExpA2	No (6)	140	25	146	28
Lorena	ExpA2	No (4)	189	38	190	17

Mercedes	ExpA2	No (7)	157	37	118	13
Bea	ExpA4	Analítica (3)	147	9	122	8
Mar	ExpA4	Mixta (6)	118	16	120	18
Arantxa	ExpA3	No (8)	162	19	179	28
Paloma	ExpA4	Descriptiva/No (3)	144	25	129	19
Pablo	ExpA2	No (5)	214	7	197	2

Tabla 71: Grupo A - Relación entre tipo de reflexión en el e-portafolio y error en expresión escrita

De acuerdo con estos resultados, no consideramos que haya relación entre el tipo de reflexión y el rendimiento en expresión escrita. Al contrario, las mayores diferencias entre ambos tests en incremento de palabras y cantidad de errores se ubicaron en el grupo que no había realizado la mayoría de las reflexiones.

6.3.2.2 Grupo B:

El grupo ExpB estaba compuesto por trece estudiantes, pero no todos crearon un e-portafolio. Por este motivo, recogimos los datos de los once materiales que teníamos disponibles. Debido a que en la asignatura de *Vakdidactiek Spaans* los alumnos deberían crear un portafolio para algunas tareas, acordamos que estas podrían ser desarrolladas en el e-portafolio de las tutorías. Para que se separaran de las demás y las excluyéramos de los análisis de contenidos optativos del e-portafolio, dichas tareas estaban identificadas dentro de una categoría con el nombre de la asignatura.

En cuanto a la utilización de los e-portafolios, observamos que nueve participantes expusieron elementos optativos, pero solamente seis lo hicieron tres o más veces. Ningún participante comentó en los portafolios de sus compañeros. El contenido optativo se centró en canciones, libros, películas y otros aspectos relacionados con el mundo hispanico. Las primeras nunca venían acompañadas de las letras, pero en todos los casos normalmente el estudiante comentaba por qué compartía el material. Del mismo modo, los participantes que incluyeron en su e-portafolio la lectura de libro no se limitaron solamente a informar sino que también comentaron por qué lo estaban leyendo. Una de las alumnas (Ilustración 17), incluso, describía a qué tipo de público podría interesar cada uno de los libros que ella había leído.

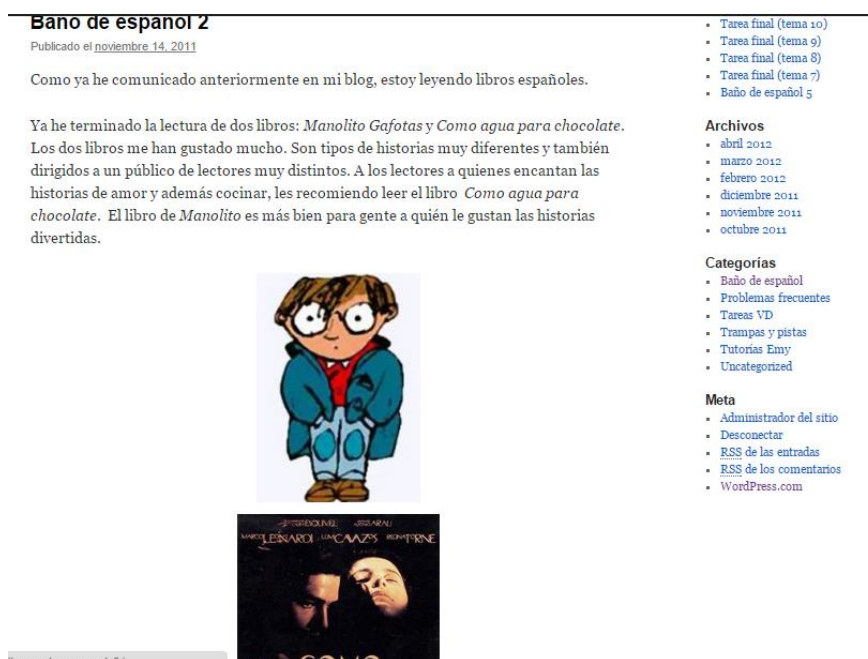


Ilustración 17: Grupo B - Portafolio (canciones)

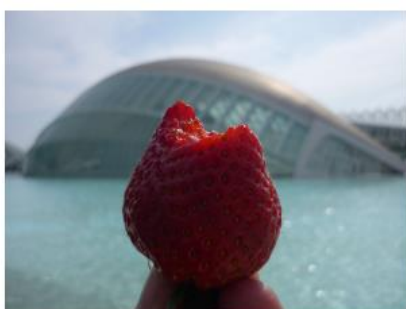
En cuanto a las películas, en ningún momento los estudiantes comentaron si la veían con o sin subtítulos y siempre, al relatar el argumento, finalizaban con un enlace al tráiler. Nos llamó la atención descubrir que debido a las tareas con cortometrajes utilizados en las e-tutorías, una estudiante se aficionó a este tipo de estilo y lo utilizaba para perfeccionar su español.



Ilustración 18: Grupo B - Act. Optativas (películas)

Los demás contenidos optativos relacionados con el mundo hispánico trataban sobre recetas o lugares que los alumnos habían visitado, como ciudades y restaurantes en los que habían podido usar el español o aprender algo. En esta categoría, destaca un estudiante que creó una sección en su e-portafolio titulada «Serie de exploraciones españolas», en la que tenía como objetivo mostrar los lugares de España que le habían gustado. En todas las secciones de la serie había fotos, se indicaban algunos puntos turísticos de la ciudad y por qué le había gustado.

Valencia



Hola a todos:

Os presento aquí arriba otra foto en la serie "Exploraciones españolas". Ahora os voy a poner una foto de la ciudad bonita Valencia.

Lo que se al fondo es 'El Hemisferio', una parte de la 'Ciudad de las artes y Ci' barrio moderno de la ciudad que contiene museos, un teatro y un parque o sea Me gusta la ciudad por su historia y su diversidad de edificios tanto históri modernos. Igual que Madrid es una ciudad vivaz, pero el tanto a favor es su pla ciudad ideal para un viaje porque tiene todo: cultura, naturaleza, playa tiendas. ¡Os la recomiendo!

¡Saludos!

Cáceres



Hola a todos:

De nuevo unas fotos en la serie "Exploraciones españolas": Cáceres. Es una Extremadura que fue declarada Patrimonio de la Humanidad por sus conjunto de la Edad Media y del Renacimiento más completo del mundo. En la primera y foto se ve un detalle de la parte antigua y muy preciosa de la ciudad, construi colina. En Cáceres hay una catedral, muchas iglesias pequeñas y una muralla c puertas rústicos. Es una ciudad agradable y de mucho ambiente. Estuve allí a abril 2010 y, como veis en la foto, el tiempo hizo muy bien. Además, como segunda foto, en aquel tiempo hubo una feria gastronómica con tapas y espe regionales en la Plaza Mayor, por la que la visita fue perfecta. ¡Os recomier Cáceres!

Ilustración 19: Grupo B - Act. Optativas (otros)

Antes de centrarnos en el análisis de las reflexiones, creemos importante relatar tres tendencias encontradas en ellas, a saber: la oscilación de volumen de publicación y la longitud de las reflexiones. En cuanto a la primera (Gráfico 42), observamos que antes de que empezaran sus prácticas y las vacaciones de Navidad, o sea en el tema 5, la inclusión de una reflexión sobre la tarea final contaba con la participación de casi todos los estudiantes. No obstante, en los dos temas posteriores a esta fecha la mayoría de los participantes o bien no realizaron la actividad final o simplemente la colgaron en el blog sin la reflexión. Posteriormente, el volumen de reflexiones vuelve a subir en el tema ocho, pero inmediatamente después cae drásticamente y en el último tema contamos con las reflexiones de únicamente cuatro participantes.

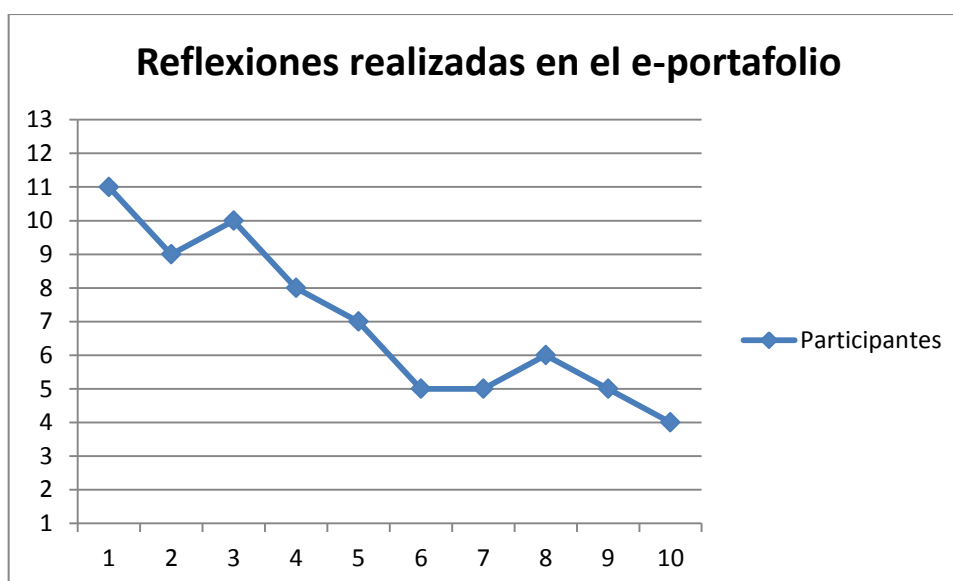


Gráfico 42: Grupo B - Volumen de reflexiones en los e-Portafolios

En cuanto a la longitud de las reflexiones, durante todo el proceso nos ha sorprendido lo escuetas que eran algunas. La gran mayoría de las reflexiones no solían superar cuatro líneas y los alumnos o bien se ceñían a las preguntas realizadas o hacían un resumen muy breve en el cual exponían el grado de dificultad de la tarea, si habían realizado otros ejercicios y si la consideraban importante para su aprendizaje: *El documento siguiente contiene mi tarea final del tema 9. En el tema 9 se trató entre otras cosas del pretérito imperfecto de subjuntivo. Me pareció muy útil repetir este tema gramatical porque no es tan fácil.* Por este motivo, en la gran mayoría de los casos, las reflexiones analíticas o mixtas tampoco profundizaban en algunos aspectos del aprendizaje.

Aun así, se observa en estas pocas líneas que algunos estudiantes informaban si habían podido realizar las tareas del Moodle: *A causa de la falta de tiempo no conseguí hacer todas las actividades de esa tutoría. Sin embargo sí he leído la teoría* (Araceli) o si el modelo de actividad propuesto podría ser utilizado en su contexto profesional *Pienso que será interesante hacer tal actividad con mis futuros alumnos* (Marta). Además, en algunas reflexiones los alumnos aprovechan para demostrar sus preocupaciones *No tenía muchas dificultades hacer los ejercicios. Pienso que tendré más dificultades hacer el tema 3 sobre los tiempos del pasado* (Marta), frustraciones *Es todo el tiempo la misma canción. Tengo que estudiar el vocabulario* (Luisa) y alegrías al realizar una tarea *Por otro lado me ha gustado [hacer la tarea en la que*

antes deberían ver un cortometraje] *por una razón muy práctica: entendí casi todo sin subtítulos. Todo estaba clara después del primer visionado* (Araceli).

Por lo que se refiere al tipo de reflexión, detectamos la existencia de un patrón en el tipo de reflexión durante todas las actividades de las e-tutorías. No sabemos si esto se debe a las preguntas provocadoras que constaban al final de cada unidad, pero la mayoría de las reflexiones realizadas en cada tema se clasificaron como mixtas. El único caso en el que todos los participantes realizaron una reflexión analítica fue en el tema inicial de las e-tutorías. Tal comportamiento era esperado dado que en este tema los alumnos deberían analizar su proceso de aprendizaje.

Centrándonos en nuestro principal propósito en esta sección, el de comprobar si existe relación entre el tipo de reflexión realizada y el rendimiento en expresión escrita en el Postest, como se aprecia en la Tabla 72, nos encontramos ante tres grupos. El primero, el de los estudiantes que no tenían e-portafolio y por ende ninguna reflexión, demuestra que una participante aumentó su número de palabras nuevas y mejoró su rendimiento en el Postest al cometer menos errores, mientras que la otra fue por el camino contrario. Esta heterogeneidad se mantiene en el segundo grupo de los participantes que no entregaron la mayoría de las reflexiones (grupo «no»), donde tres miembros presentaron un mejor rendimiento en el Postest y dos en el Pretest.

Nombre	Grupo	Reflexión ¹²³	EE Pret PalB	EE Pre	EE Post PalB	EE Post
Angela	ExpB1	N/A	131	13	150	9
Rita	ExpB4	Mixta (4)	138	21	137	19
Sofia	ExpB1	No (8)	113	9	176	12
Araceli	ExpB4	Mixta (7)	139	5	166	6
Elisa	ExpB4	Mixta (5)	124	11	125	5
Paula	ExpB3	Mixta (5)	153	30	128	8
Patricia	ExpB2	No (6)	164	31	131	17
Julia	ExpB2	No (7)	137	18	145	13
Rafael	ExpB4	Mixta (8)	123	5	126	7
Luisa	ExpB3	Mixta/No(4)	147	43	136	32
Noelia	ExpB4	Mixta (9)	133	11	152	5
Begoña	ExpB2	N/A	136	9	134	12
Geovana	ExpB3	No (4)	99	24	133	25

Tabla 72: Grupo B - Relación entre tipo de reflexión en el e-portafolio y error en expresión escrita

¹²³ **N/A**: no había e-portafolio. **No**: cantidad de reflexiones que no se realizaron.

Para nuestra sorpresa, en el grupo compuesto por los estudiantes con más reflexiones mixtas se encuentran todavía más diferencias debido a que solamente la mitad aumentó su número de palabras nuevas, pero para la mayoría hubo un decremento en la cantidad de fallos. Si nos acercamos a éstos, los datos revelan que el descenso en la cantidad de errores en algunos casos es muy expresivo, ya que cuatro de los ocho participantes rebajaron sus fallos a la mitad y una de las estudiantes, Marta, pasó de 30 errores en el Pretest a ocho en el Postest.

Por todo lo anterior y sobre todo por la cantidad de palabras que constaban en las reflexiones, consideramos que no es posible asegurar que el tipo de reflexión esté relacionada con el buen o mal rendimiento en expresión escrita en el ExpB.

6.4 Resumen de los datos cuantitativos y cualitativos

En este apartado presentamos dos tablas con un resumen completo de los resultados esenciales expuestos en este capítulo. En la primera parte (Tabla 73), se puede apreciar el promedio de errores en el Pretest y Posttest en las diferentes secciones. Además, en las columnas destinadas a las diferencias significativas, aparte de indicar el valor de p, destacamos en verde los casos en los que son estadísticamente significativas y en rojo los que no lo son.

	Gramática				Vocabulario				Expresión Escrita			
	Pretest Promedio	Posttest Promedio	Dif. Sig. (Pretest)	Dif. Sig. (Posttest)	Pretest Promedio	Posttest Promedio	Dif. Sig. (Pretest)	Dif. Sig. (Posttest)	Pretest Promedio	Posttest Promedio	Dif. Sig. (Pretest)	Dif. Sig. (Posttest)
Grupo A	5,8	4,8	N/A	0,029	3,7	2,7	N/A	0,061	19,2	15,4	N/A	0,021
ExpA vs CtrA	6/ 5,6	4,5/ 5,3	0,739	0,4	3,8/ 3,6	3,1/ 2,3	0,807	0,205	20,2/ 19,5	14,5/ 16,6	0,947	0,524
ExpA vs ExpA	6	4,5	N/A	0,034	3,8	3,1	N/A	0,527	20,2	14,5	N/A	0,078
CtrA vs CtrA	5,6	5,3	N/A	0,443	3,6	2,3	N/A	0,026	19,5	16,6	N/A	0,125
Sub ExpA	N/A	N/A	N/A	0,942	N/A	N/A	N/A	0,129	N/A	N/A	N/A	0,136
ExpA2 vs ExpA2	6,6	4,6	N/A	0,121	3,3	2,8	N/A	0,458	20,3	13,2	N/A	0,107
ExpA3 vs ExpA3	4	4,5	N/A	0,317	6	6	N/A	1	18,5	24,5	N/A	0,18
ExpA4 vs ExpA4	6	4,3	N/A	0,066	3,6	2,5	N/A	0,686	17,6	12,8	N/A	0,075
PHA vs NPHA	4,3/ 6,5	4,1/ 5	0,073	0,54	3,3/ 4,1	2,75/ 2,6	0,524	0,728	16,6/ 20,8	14,9/ 15,1	0,528	0,982
PHA v PHA	4,3	4,1	N/A	0,506	3,3	2,75	N/A	0,591	16,6	14,9	N/A	0,305

	Gramática				Vocabulario				Expresión Escrita			
	Pretest Promedio	Postest Promedio	Dif. Sig. (Pretest)	Dif. Sig. (Postest)	Pretest Promedio	Postest Promedio	Dif. Sig. (Pretest)	Dif. Sig. (Postest)	Pretest Promedio	Postest Promedio	Dif. Sig. (Pretest)	Dif. Sig. (Postest)
NPHA vs NPHA	6,5	5	N/A	0,029	4,1	2,6	N/A	0,031	20,8	15,1	N/A	0,044
Grupo B	5	3,6	N/A	0,019	3,6	2,2	N/A	0,004	16	11,8	N/A	0,009
ExpB vs CtrB	6,3/ 3,1	4,1/ 2,7	0,014	0,128	3,9/ 3,1	2,6/ 1,6	0,393	0,11	17,6/ 13,2	13/ 9,8	0,424	0,293
ExpB vs ExpB	6,3	4,1	N/A	0,024	3,9	2,6	N/A	0,085	17,6	13	N/A	0,05
CtrB vs CtrB	3,1	2,7	N/A	0,461	3,1	1,6	N/A	0,016	13,2	9,8	N/A	0,086
Sub ExpB	N/A	N/A	N/A	0,012	N/A	N/A	N/A	0,04	N/A	N/A	N/A	0,167
ExpB1 vs ExpB1	4,5	4	N/A	0,655	4,5	2	N/A	0,18	11	10,5	N/A	0,655
ExpB2 vs ExpB2	5	4,3	N/A	0,665	4	3,6	N/A	0,564	19,3	14	N/A	0,285
ExpB3 vs ExpB3	9	7,3	N/A	0,276	3,6	4,3	N/A	0,317	32,3	21,6	N/A	0,285
ExpB4 vs ExpB4	6,2	2,2	N/A	0,042	3,8	1,4	N/A	0,066	10,6	8,4	N/A	0,276
PHB vs NPHB	4,6/ 5,4	3,2/ 3,9	0,746	0,535	3,2/ 3,9	2,1/ 2,4	0,688	0,765	15,8/ 16	9,5/ 13,5	0,859	0,144
PHB vs PHB	4,6	3,2	N/A	0,09	3,2	2,1	N/A	0,026	15,8	9,5	N/A	0,02
NPHB vs NPHB	5,4	3,9	N/A	0,103	3,9	2,4	N/A	0,051	16	13,5	N/A	0,264

Tabla 73: Resumen de los resultados cuantitativos.

En el cuadro correspondiente a los datos cualitativos (Tabla 74), exponemos el modelo de e-tutoría implantado y el grado de participación de la mayoría de los participantes en los temas con más errores, así como los datos correspondientes al análisis del e-portafolio.

	ExpA (16 participantes)	ExpB (13 participantes)
Modelo de e-tutoría	Hasta la unidad 5 el contenido se desarrollaba totalmente en el Moodle. A partir de la posterior, los alumnos recibían un material en formato PDF que podrían imprimir.	Los alumnos recibían un material en formato PDF que podrían imprimir.
2 aspectos más indicados en las tutorías orales como dificultad específica	Subjuntivo y pretéritos del indicativo	Subjuntivo y pretéritos del indicativo
Temas con más errores en el Pretest y nivel de participación	Contraste entre ser y estar – Suficiente Pretéritos del indicativo - Suficiente Uso de las preposiciones - Baja Género de las palabras – Baja Selección del vocabulario - Baja	Selección del vocabulario – Alta Contraste entre <i>ser</i> y <i>estar</i> - Alta Tiempos del pretérito del indicativo - Alta Presente del subjuntivo – Alta
Cantidad de e-portafolios	Todos los participantes crearon un e-portafolio, pero cuatro lo usaron dos veces.	11
Tipo de actividades en los e-portafolios	Siete estudiantes utilizaron para las actividades obligatorias; tres incluyeron una actividad extra y seis, más entre tres y siete.	Nueve participantes expusieron elementos optativos, pero solamente seis lo hicieron tres veces o más.
Tipo de reflexiones más comunes	Mixtas	Mixtas
Relación entre tipo de reflexión y expresión escrita	No consideramos que haya relación entre el tipo de reflexión y el rendimiento en expresión escrita.	Consideramos que no es posible asegurar que el tipo de reflexión esté relacionada con el buen rendimiento en expresión escrita.

Tabla 74: Resumen de los datos cualitativos.

CAPÍTULO 7 - CONCLUSIONES

El inicio de este trabajo de investigación nació en una época anterior a la popularización del Whatsapp, de los *smartphones* y de las aplicaciones. Sin embargo, se trata de una respuesta a las demandas de su época. El aumento del interés por las clases de español presentaba un perfil de estudiantes en el SLO que necesitaban no solamente de clases de metodología sino también de «píldoras» específicas que ayudasen a los que necesitaban a alcanzar un nivel de castellano necesario para un profesor de ELE. Los desplazamientos realizados durante el período de prácticas no permitían que estos estudiantes fueran a clases presenciales. Por lo tanto, lo que demandaba este público era una formación «extra» que considerara sus carencias en español y sus necesidades logísticas. Presentar un plan de tutorías virtuales asociadas al uso del e-portafolio parecía una propuesta adecuada. No obstante, del mismo modo que el perfil de este estudiante no estaba claro, las investigaciones sobre elaboración de cursos *online* y uso de e-portafolio específicos para la enseñanza de lenguas eran escasos, sobre todo en lo que se refiere al ELE. Por ello, consideramos que el desarrollo de esta investigación arroja luz sobre la construcción de un perfil que

indique las carencias lingüísticas de este grupo de estudiantes y sobre las investigaciones de enseñanza virtual de lenguas, así como sobre la utilización de e-portafolios.

Para esto, se propuso como objetivo principal la observación del impacto de las e-tutorías y el e-portafolio en el nivel de español de los participantes del estudio, todos ellos futuros profesores. El marco teórico de la investigación se fundamentó en tres pilares, a saber: el constructivismo aplicado al *e-learning*, la e-tutoría y el e-portafolio. En el primer capítulo, presentamos las bases pedagógicas de nuestro planteamiento, exponiendo las características del constructivismo psicogenético de Piaget, del sociocultural de Vygotsky y del cognitivo de Ausubel. Conscientes de que dichas teorías no se han elaborado para el ámbito educativo, describimos la enseñanza constructivista, así como el papel que deben asumir los profesores y alumnos.

Una vez aclarados dichos principios, describimos las principales características de *e-learning* y cómo sus principios están en consonancia con las ideas constructivistas. Debido al escaso número de definiciones pedagógicas sobre la enseñanza virtual de lenguas, alertado por White (2006), presentamos una definición basada en la perspectiva constructivista donde afirmamos que la enseñanza virtual de lenguas es una formación realizada mediante la utilización de medios electrónicos que permiten que el alumnado desarrolle las cuatro destrezas de lengua además de otras habilidades transversales. Por las destrezas necesarias para realizar un curso virtual, el perfil del estudiante también es un factor importante. Por este motivo, el objetivo del *e-learning* de lenguas extranjeras es entrenar a las personas adecuadas para que tengan las destrezas y conocimientos exactos en el momento que consideren adecuado. Asimismo, constatamos que algunas características del constructivismo pueden ser beneficiosas para la enseñanza virtual de lenguas y se pueden utilizar algunas herramientas electrónicas para las actividades de enseñanza *online* de idiomas que incluyan las cuatro destrezas.

En el segundo capítulo, dedicado a la e-tutoría, profundizamos en los elementos esenciales para la elaboración de una instrucción virtual. Para esto, destacamos la importancia del designer instruccional y del uso de uno o más modelos de diseño instruccional para una organización del trabajo. El modelo del DI tiene un carácter sistemático y su objetivo es llevar al alumno del estado de no ser capaz de realizar determinada tarea a ser capaz de hacerla. Además, sirve para promocionar y

aclarar cómo se desarrollará la formación a los participantes del proceso (profesores, equipos técnicos y pedagógicos). Por este motivo, debe abarcar el presupuesto, las tareas relacionadas con el área de estudio (respetando los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje), el *feedback*, los plazos, la evaluación, etc. (Broderick, 2001; Filatro, 2004). Para esta investigación utilizamos los modelos propuestos por Dick y Carey (2005) y Heinich, Molenda, Russel y Smaldino (2002) para la fase correspondiente al análisis. Por otro lado, se ha utilizado lo propuesto por Dabbagh y Bannan-Ritland (2005) para la elaboración de las actividades.

Posteriormente, nos dedicamos a la descripción de aspectos más específicos que componen una clase virtual como el entorno virtual de aprendizaje, las características del material didáctico, el estilo y formato de los textos, las estrategias para fomentar la interacción en los foros a fin de transformarlos en las comunidades virtuales (Palloff y Pratt, 2007 y Salmon, 2000) y algunas herramientas virtuales disponibles para el desarrollo de las cuatro destrezas. Asimismo, relatamos la importancia de la evaluación así como del *feedback*, discutimos sobre los papeles que deben desempeñar e-tutores y alumnos durante la formación y el papel de la motivación para el éxito del aprendizaje.

En el tercer capítulo, dedicado a los e-portafolios, hemos expuesto los diferentes tipos de portafolios utilizados en el ámbito educativo, centrándonos especialmente en la modalidad de estudiante y su adecuación a un modelo de educación constructivista, dado que no valora solamente el producto final del aprendizaje, sino todo el proceso realizado por su creador. El e-portafolio debe presentar muestras de trabajos de los alumnos, así como una reflexión que abarque el resultado y también el proceso de elaboración. La reflexión es el alma y corazón de un e-portafolio, por eso debe fomentarse a través de modelos o de preguntas activadoras. Concretamente, en el área de enseñanza de lenguas, no encontramos en la literatura fundamentación teórica específica sobre cómo se debe aplicar o desarrollar el e-portafolio. Por este motivo, relatamos cinco estudios realizados con el portafolio tradicional a fin de adaptar estas prácticas a nuestro contexto.

Los estudios refuerzan diferentes aspectos, como los beneficios del portafolio, la importancia de explicar a los estudiantes desde el principio el uso del material para que no se sientan perdidos y la importancia de la reflexión guiada. A parte de ello, hemos podido inferir que el e-portafolio debe entenderse como un elemento del aula

que se tendrá en cuenta en el proceso de evaluación, con lo cual no debe verse como único método de evaluación. Del mismo modo, para que los alumnos sigan su propio ritmo de aprendizaje el e-portafolio debe ser visitado con frecuencia por el profesor, pero no diariamente. Por último, debido al tiempo dedicado a la actividad, que puede llegar a desmotivar a los alumnos, creemos que durante algunas clases se pueden reservar momentos específicos para el repaso del e-portafolio y realización de la reflexión pertinente.

Además de los aspectos teóricos antes mencionados, para la consecución de nuestro objetivo elaboramos un estudio cuasiexperimental, donde se dividió a los participantes en Grupo de Control y Experimental, y se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo ([capítulo 5](#)). Formaron parte de la investigación 75 estudiantes del SLO (Tabla 13) de la KU Leuven durante los cursos de 2009-10 (Grupo Piloto), 2010-11 (Grupo A) y 2011-12 (Grupo B). El Grupo A estaba compuesto por 29 estudiantes divididos en ExpA (16) y CtrA (13). Las sesiones de tutorías virtuales del ExpA se dividieron en nueve módulos, con siete sesiones de tutorías orales y se realizaron durante siete meses. Por otra parte, el Grupo B se formó con 21 participantes, de los cuales 13 estaban en el ExpB y 8 en el CtrB. Las e-tutorías se repartieron en diez módulos, que se organizaron siete encuentros para tutorías orales durante siete meses.

Además de dividir a los participantes entre los grupos experimental y de control, creamos un subgrupo relacionado con la estancia en país hispanico (PH y NPH). Para poder realizar un contraste intragrupal, se dividió el grupo experimental en cuatro subgrupos en función de su participación en las tutorías (Tabla 11 y Tabla 12).

En cuanto el estudio cuantitativo, para realizarlo recogemos los datos utilizando un Pretest y un Posttest con 50 preguntas de elección múltiple divididas a su vez en una sección de gramática y vocabulario; una sección de expresión escrita, en la que se debería redactar una composición de aproximadamente 300 palabras sobre qué esperan los profesores de ELE de los estudiantes; una intervención oral de aproximadamente 30 minutos dividida en una entrevista con la investigadora y una interacción entre dos participantes sobre un tema propuesto. Para el análisis en la sección de elección múltiple, comparamos el número de errores en el Pretest y el Posttest. Se realizó también una comparación entre Pretest y Posttest de la expresión escrita. Sin embargo, en este apartado estudiamos la densidad léxica de cada

composición y, basándonos en la tipología de errores del ElektraVoc de la KU Leuven, dividimos los errores encontrados en las categorías de *morfosintaxis*, *vocabulario*, *textual*, *morfología* y *ortografía*. En cada una de estas había subcategorías que permitían tipificar de forma muy precisa los errores cometidos. La corrección la realizó la investigadora y también un hablante nativo de español peninsular. Por las características de la sección de expresión oral, dividimos el análisis en cuatro aspectos: tipo de lenguaje y pronunciación, duración de la conversación y categoría de errores. Por algunos aspectos detectados en esta sección, la comparación realizada sobre los errores entre Pretest y Posttest tenía como objetivo contrastar las diferencias entre dos períodos y no establecer una comparación sobre cuál fue mejor.

Para la parte cualitativa, recogemos los datos a partir de las tutorías virtuales y el e-portafolio. Los temas que se impartirían en las tutorías (Tabla 16) fueron seleccionados de acuerdo con los errores más frecuentes del Grupo Piloto y también del resultado del Pretest de los participantes de la investigación. Cada tema constituía un módulo que debería realizarse en dos semanas y empezaba con preguntas activadoras, seguidas de otras pequeñas actividades, debates en el foro y ejercicios individuales (Hot Potatoes, lectura de textos, puzles, etc.) que servían como auxiliares para la realización de la tarea final que podría ser la elaboración de un podcast, un folleto, un texto o una revista. En lo que concierne a las tutorías orales, se programaron siete encuentros mediante Messenger o Skype, de aproximadamente 30 minutos con cada estudiante. En la primera tutoría oral, cada alumno indicó dos temas que le causaban dificultad en español y que se tratarían en las sesiones orales. De esa manera, en cada tutoría oral, la conversación se centraba en el tema que se estaba tratando en los módulos y en las dificultades específicas. El análisis de las tutorías se realizó primeramente a través de la descripción de su implantación y sus modificaciones más importantes. Posteriormente, estudiamos el desarrollo de los temas con más errores en el Pretest, identificamos el nivel de participación de los estudiantes y lo contrastamos con el rendimiento del grupo experimental en dichos temas en el Posttest.

Respecto al e-portafolio, cada estudiante pudo decidir su estructura y si sería público o privado. Sin embargo, en todos debería constar un índice de los asuntos, una introducción con una breve biografía del autor y sus objetivos, un apartado de desarrollo, en el que constaban las actividades finales así como sus reflexiones, y finalmente, un apartado de clausura donde constaba una síntesis de las expectativas y

los logros conseguidos. Se recomendó a todos los participantes que incluyeran en los e-portafolios actividades extra realizadas para perfeccionar el nivel de español. El análisis de este material se centró en dos aspectos, a saber: el uso dado a los e-portafolios y las reflexiones redactadas. Para el primer aspecto, observamos si en los e-portafolios constaban otras actividades además de las obligatorias, si hubo colaboración entre los participantes o si el e-portafolio únicamente se utilizó para subir las actividades finales y su respectiva reflexión. Por otro lado, clasificamos las reflexiones en *descriptivas*, *analíticas* y *mixtas*; observamos en qué actividades finales aparecían y si la tipología de reflexión cambiaba durante el período de e-tutorías. Posteriormente, contrastamos si existía relación entre el tipo de reflexión más realizada por cada participante y su rendimiento en la sección de expresión escrita del Postest.

Los resultados obtenidos a través del análisis cuantitativo y cualitativo con ambos grupos, explicitados en el capítulo 6, nos sirvieron para comprobar si fue posible la consecución del objetivo general de los tres objetivos específicos propuestos en el capítulo 4, así como contestar a las preguntas de investigación asociadas a cada uno de ellos y que se retomarán a continuación.

7.1 Consideraciones finales: Objetivos y preguntas de investigación

7.1.1 Identificación de errores

Objetivo específico 1: Identificar los errores cometidos en español por los estudiantes de postgrado belgas, futuros profesores de ELE, que participan en la investigación.

a) ¿Los participantes que vivieron en países hispánicos cometen menos errores?

Sí. De acuerdo con los resultados, los participantes del subgrupo PH sea del Grupo A como del Grupo B presentaron menos errores en todas las secciones del Pretest y Postest en comparación con el subgrupo NPH, a pesar de que en ningún caso la diferencia de promedio de fallos es estadísticamente significativa.

b) ¿La cantidad y tipología de los errores cometidos en el Pretest son las mismas que en el Posttest para el Grupo A y B, así como en sus respectivos grupos experimental y de control?

Tanto el grupo A como el B, así como sus respectivos grupos experimental y de control, presentaron un mejor rendimiento en todas las secciones del Posttest, registrando un menor número de errores. Sin embargo, las diferencias estadísticas se encontraron en la actuación del Grupo A en la secciones de gramática y expresión escrita; del ExpA en gramática; del CtrA en vocabulario; del Grupo B en gramática, vocabulario y expresión escrita; del ExpB en gramática y expresión escrita y del CtrB en vocabulario.

En cuanto a la tipología de los errores, para el Grupo A, ExpA y CtrA, tanto en el Pretest como en el Posttest, la dificultad para la mayoría se centró en el contraste de los pretéritos del indicativo/subjuntivo y de ser/estar, en la selección correcta del vocabulario y en el uso del modo y tiempo verbal adecuado. Sin embargo, debido al aumento de respuestas correctas en el Posttest, al acercarnos a los datos, observamos que determinados (sub)grupos cometieron ciertos tipos de errores y únicamente en el Pretest. En el Grupo A, por ejemplo, la mayoría de sus miembros mostró dificultad en la elección del género de las palabras, así como del uso de las preposiciones. Del mismo modo, en el Pretest el ExpA registró un número considerable de errores en el uso del artículo y de las preposiciones. Finalmente, para la mayor parte del CtrA, el problema se centró en el uso de las preposiciones y el contraste entre pedir/preguntar.

Por lo que se refiere al Grupo B, ExpB y CtrB, la tipología de errores más problemática para la mayoría de sus participantes en el Pretest y Posttest estaban relacionados con el modo y tiempo verbal correctos, contraste entre ser/estar, uso de las preposiciones y con la selección correcta del vocabulario. Las dificultades que se presentaron solamente en el Pretest, en el Grupo B y ExpB, se refieren al contraste de los pretéritos del indicativo/subjuntivo, tiempo verbal incorrecto y ortografía de una unidad léxica. Por otro lado, los errores del CtrB también se centran en el primer contraste, así como en la utilización adecuada del género y del artículo.

c) ¿La tipología de los errores presentados en expresión oral es la misma que en expresión escrita para el Grupo A y B, así como en sus respectivos grupos experimental y de control?

Sí. Al contrastar el resultado del Grupo A y del Grupo B, así como sus respectivos grupos de control y experimental, se observa que las (sub)categorías que concentran un mayor número de fallos en expresión oral y escrita se corresponden a la selección correcta del vocabulario, uso de la preposición y modo y tiempo verbal correcto. Concretamente en los casos de los verbos, gran parte de los casos de errores se debe a una confusión entre los pretéritos del indicativo y del contraste entre el presente de indicativo/subjuntivo.

d) ¿Cuáles son los errores más frecuentes de este grupo de estudiantes?

Como se desprende de las respuestas anteriores, la dificultad de los estudiantes que participaron de nuestra investigación se centró en los siguientes aspectos:

- Selección correcta del vocabulario.
- Modo verbal correcto en cláusulas subordinadas.
- Tiempo verbal correcto.
- Contraste entre ser/estar.
- Uso de la preposición (podemos decir que la que más causó problema fue preposición «de»).
- Género de las palabras.

7.1.2 Diseño, aplicación y evaluación de las tutorías y el e-portafolio

Objetivo específico 2: **Diseñar, aplicar y evaluar un conjunto de tutorías virtuales y un modelo de e-portafolio para el tratamiento de las principales carencias lingüísticas detectadas en los participantes.**

a) ¿El modelo de e-tutoría propuesto es adecuado para las necesidades de los estudiantes?

Para confirmar si el modelo de e-tutoría propuesto era adecuado para las necesidades del grupo de estudiantes, nos basamos en el nivel de participación en las actividades, los comentarios realizados durante las clases y en las respuestas del

cuestionario del Postest. A raíz de estos, constatamos que no es viable el primer modelo de e-tutoría aplicado al Grupo A, donde todas las preguntas y actividades se proponían directamente en Moodle. A pesar de que este tipo de formato fomenta la participación frecuente, al realizar diferentes actividades al día y a veces no tener un ordenador personal, no era posible que los alumnos participaran. No obstante, el modelo de e-tutoría en formato PDF, que permitía la lectura en formato impreso (aplicado al ExpA a partir del módulo 6 y durante todo el curso al ExpB) demostró ser adecuado para las necesidades logísticas, pero creemos que durante el período de las prácticas las actividades propuestas deberían ser más cortas, dado que los estudiantes tenían menos tiempo para realizarlas.

b) ¿En el e-portafolio realizado por los participantes hay colaboración entre los demás participantes en las tutorías?

Los 16 participantes del ExpA crearon un e-portafolio, pero observamos que cuatro no lo usaron en más de dos ocasiones. Por otro lado, en el ExpB hubo 11 e-portafolios, dado que dos alumnos ni siquiera lo crearon. En ningún caso se realizaron comentarios en los e-portafolios de los compañeros ni tampoco identificamos enlaces a estos.

c) ¿Durante el período de utilización del e-portafolio los estudiantes han agregado otras actividades o elementos optativos relacionados con su aprendizaje de español, además de los obligatorios?

La mayoría de los componentes del ExpA utilizó su espacio del e-portafolio para la realización de actividades obligatorias. Sin embargo, seis estudiantes utilizaron sus e-portafolios de manera más personalizada, agregando entre tres y siete actividades optativas relacionadas con su aprendizaje de español. Gran parte se refería al mundo de la música, viajes, noticias y libros.

En lo que concierne al ExpB, debido a que en la asignatura de *Vakdidactiek Spaans* los alumnos deberían crear un portafolio para algunas tareas, acordamos que estas podrían desarrollarse en el e-portafolio de las tutorías. Excluidas las actividades realizadas para esta asignatura, observamos que nueve participantes expusieron actividades optativas, pero solamente seis lo hicieron tres veces o más. Estos aspectos optativos estaban relacionados con canciones, libros, películas o momentos en que habían hablado español y viajes. Incluso, un estudiante creó una sección en su

e-portafolio titulada «Serie de Exploraciones españolas», en la que tenía como objetivo mostrar los lugares de España que le habían gustado.

d) ¿En el portafolio electrónico aparecen con más frecuencia reflexiones descriptivas, reflexivas o mixtas?

En los portafolios electrónicos del ExpA, observamos que las reflexiones realizadas eran en su gran mayoría extensas, pero ninguna actividad final contó con la reflexión de todos los estudiantes; contabilizamos un máximo de once en la primera actividad y un mínimo de tres en la última. El tipo de reflexión más encontrada en las actividades era *mixta*. No obstante, en el módulo dos sobre los *pretéritos y mascotas* y el siguiente sobre *modo imperativo y cocina* hubo una mínima diferencia entre *mixtas* y *narrativas*.

Respecto al ExpB, observamos que la mayoría de las reflexiones no solía superar cuatro líneas y hubo una oscilación constante en el número de reflexiones, sobre todo después de las prácticas. La mayoría de las reflexiones realizadas en cada tema se clasificaron como *mixtas*. El único caso en el cual todos los participantes realizaron una reflexión *analítica* fue en el tema inicial de las e-tutorías sobre su proceso de aprendizaje.

7.1.3 Efectos de la tutoría virtual y el e-portafolio

Objetivo específico 3: **Estudiar los efectos de las tutorías virtuales y del uso del e-portafolio en las destrezas de expresión oral y escrita en el español de los participantes.**

a) ¿En el Postest, el rendimiento de los alumnos que participaron en la mayoría de los temas de las tutorías es superior a los que no lo hicieron?

Al comparar el resultado de los subgrupos experimentales, constatamos que entre ExpA2, ExpA3 y ExpA4 no hay una diferencia estadísticamente significativa en ningún caso. Por otro lado, entre ExpB1, ExpB2, ExpB3 y ExpB4 en las secciones de gramática y vocabulario, se observó una diferencia significativa entre Exp3 y Exp4. A pesar de que no podamos asegurar un mejor rendimiento estadísticamente significativo, los datos dejan claro que en todas las secciones del Postest el promedio

de fallos del subgrupo que estuvo en más del 75 % de las tutorías (ExpA4 y ExpB4) fue inferior en comparación con los demás.

b) Y, de manera más específica: ¿la participación en las tutorías virtuales ha afectado positivamente a las destrezas orales de los participantes?

Para estudiar si las tutorías virtuales tuvieron un impacto positivo sobre las destrezas orales de los estudiantes, es necesario un contraste intergrupar entre el grupo de control y el experimental en el Posttest y otro evolutivo entre el Pretest y el Posttest de ambos. Por los resultados, el CtrA presentó mejor rendimiento en comparación con el ExpA dado que, aunque el promedio de errores de ambos haya sido igual en el Posttest, su media de TAC es dos minutos superior, la mayoría de sus participantes presentaron un lenguaje muy adecuado mientras que en el ExpA hay un lenguaje de estructura y vocabulario suficientes. Se registró un resultado muy parecido en la actuación del CtrB versus ExpB. Hubo una diferencia de un punto en el promedio de fallos, con un resultado más favorable por parte del CtrB. Sus participantes demostraron un lenguaje adecuado o muy adecuado, mientras que en el ExpB los estudiantes se dividieron en todos los tipos de lenguaje. Además, su promedio es de casi dos minutos por encima del ExpB.

Al realizar una comparación evolutiva de los grupos experimental y de control, observamos que el rendimiento de ExpA, CtrA, ExpB y CtrB fue mejor en el Posttest en comparación con el Pretest. Se redujo el promedio de errores, la mayoría de los participantes se clasificaron con lenguaje y pronunciación adecuados. Concretamente en el ExpA y el ExpB, se redujo la cantidad de alumnos en las categorías de lenguaje limitado y pronunciación con mucha influencia de otras lenguas. Asimismo, el promedio de TAC aumentó en los cuatro grupos.

Por estos resultados, no podemos afirmar que las tutorías virtuales tuviesen un impacto positivo sobre la expresión oral de los participantes del grupo experimental, dado que el grupo de control también experimentó mejoras en sus destrezas orales.

c) ¿Existe una relación entre la tipología de reflexión del e-portafolio y la cantidad de errores en expresión escrita del Posttest?

No podemos afirmar que exista relación entre el tipo de reflexión y cantidad de errores en expresión escrita. Por los datos obtenidos con el ExpA, las mayores

diferencias entre ambos tests en incremento de palabras y cantidad de errores se ubicaron en el grupo que no realizó la mayoría de las reflexiones. Por otra parte, el resultado del ExpB es todavía menos claro en este sentido, dado que a pesar de que la mayoría de los participantes que realizaron reflexiones mixtas hayan presentado más palabras nuevas en sus composiciones y menos errores en el Posttest, la diferencia es muy pequeña.

Como se desprende de todo lo expuesto anteriormente, para determinar el tipo de impacto de las e-tutorías y e-portafolios es necesario acercarnos a los datos estadísticos y observar por separado determinadas destrezas. En el primer caso, los resultados indican que tanto el grupo experimental como el de control mejoraron su rendimiento en el Posttest. Sin embargo, las diferencias estadísticamente significativas se encuentran, sobre todo, en los datos de ambos grupos experimentales. Del mismo modo, el subgrupo que estuvo en más del 75 % de las tutorías (ExpA4 y ExpB4) demostró un menor promedio de fallos en comparación con los demás. Además, si separamos del resultado del grupo experimental a las estudiantes mencionadas en el apartado 6.2.5, donde en algunos casos sus errores corresponden al 49 % de los cometidos, destaca todavía más el progreso en el Posttest del ExpA y ExpB. Esta evolución del grupo de estudiantes que participó en las e-tutorías, no obstante, parece no plasmarse claramente en todas las secciones del Posttest. Al contrario de los demás apartados, como hemos descrito en 7.1.3 (pregunta b), en expresión oral los resultados dejan lugar a duda dado el rendimiento los grupos experimental y control. En resumen, al cumplir con nuestro objetivo de observar el impacto de e-tutorías y e-portafolio en el nivel de español de los participantes del estudio, concluimos que ambos materiales tuvieron un impacto positivo en los grupos experimentales, aunque haya sido reducido en los estudiantes sin motivación y menos evidente en la sección de expresión oral.

7.2 Limitaciones del estudio

Al plantearnos esta investigación, nuestra intención era que a partir de las conclusiones resultantes pudiéramos identificar las dificultades en lengua española del grupo de estudiantes, así como realizar aportaciones al ámbito de enseñanza de lenguas virtual y sobre el uso de e-portafolios. Pese a que creemos que los resultados nos hayan llevado a este camino, nos encontramos ante algunas limitaciones que no nos permitieron completarlo al 100 %. La primera se refiere a la cantidad y diversidad

de los participantes. Creemos que hubiera sido mejor la participación de más estudiantes y de otros cursos de SLO para que el resultado fuera más significativo. Sin embargo, por las normas y los modelos de SLO de cada universidad, así como por el tiempo que teníamos disponible para realizar la tesis, ampliar la investigación era poco factible.

Por otro lado, consideramos que si las actividades de las tutorías virtuales y el e-portafolio estuvieran integrados en alguna asignatura del SLO, el nivel de participación no se reduciría tanto durante el período de prácticas. Además de esa manera, se podría controlar más la extensión de las reflexiones, así como la colaboración en los e-portafolios.

Por último, a pesar de ser un aspecto previsible y que no invalida nuestra contribución al área de enseñanza de lenguas virtual por ser los primeros pasos, nos encontramos ante una limitación tecnológica-temporal. En otras palabras, consideramos que debido a la época en la que se llevaron a cabo las e-tutorías, el año de publicación de la tesis sumado a los inmensos avances tecnológicos, algunos recursos o herramientas diseñados así como las tareas propuestas pueden resultar obsoletos.

7.3 Futuras líneas de investigación

Para finalizar, después de elaborar las consideraciones finales y resaltar las limitaciones, consideramos necesario indicar los siguientes trabajos de investigación que se pueden desarrollar a partir de nuestro estudio:

- Elaboración de un material específico para este grupo de estudiante que pudiera utilizarse en ordenadores y en como *tablets* y teléfonos móviles.
- Diseño de tutorías orales específicas para los estudiantes del SLO que no deseen realizar las tutorías asíncronas.
- Estudio del uso del e-portafolio asociado a alguna asignatura del SLO y a las prácticas.
- Elaboración de una aplicación para teléfonos móviles con ejercicios que incluyan las necesidades específicas del grupo, sobre todo las

correspondientes al contraste entre ser/estar; presente del subjuntivo y pretéritos del indicativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almala, A. H. (2006). Applying the principles of constructivism to a quality e-learning environment. *Distance Learning*, 3(1), 33–40.
- Angulo, L. M. V., y Rosa, O. M. A. de la. (2012). *Los portafolios electrónicos en el hemisferio de la evaluación auténtica*. Madrid: Síntesis
- Araújo, E. M., y Oliveira Neto, J. D. (2010). Um novo modelo de design instruccional baseado no ILDF-Integrative Learning Design Framework para a aprendizagem on-line. *Educação, Formação E Tecnologias*, 3(1), 68–83. Disponible en: <http://eft.educom.pt>
- Arratia García, Ó., Galisteo González, D., Pérez Rodríguez, M. T., y Martín García-Arista, M. Á. (2009). *Innovación en docencia universitaria con moodle. Casos prácticos*. Alicante: Editorial Club Universitario. Disponible en: https://books.google.com/books?id=9Q_lmesPNaQCypgis=1
- Ausubel, D. P. (1989). *El desarrollo infantil: teorías. Los comienzos del desarrollo*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Azcorra, A., Bernardos Cano, C., Gallego Gómez, O., Soto Campos, I. (2001). *Informe sobre el estado de la teleeducación en España*. Disponible en <http://www.edudistan.com/ponencias/Arturo%20Azcorra%20Salona.htm>
- Barberà, E. (2004). *La educación en la red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Barberà, E. (2006). Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista. *Educación En Red Y Tutoría En Línea*, 2006, 151–168. Disponible en: <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/doc/Losfundamentosteoricosdelatutoriaenlinea.pdf>

- Barberà, E. (2008). *Aprender e-learning*. Barcelona: Paidós.
- Bardales (s.f.) Etapas Del Desarrollo De Jean Piaget. *Club Ensayos.com*. Disponible en <https://www.clubensayos.com/Psicología/Etapas-Del-Desarrollo-De-Jean-Piaget/86658.html>
- Barret, H. (2000). *The Electronic Portfolio Development Process*. Disponible en: <http://electronicportfolios.com/portfolios/EPDevProcess.html>
- Barrett, H. (2006). Using electronic portfolios for formative/classroom-based assessment. *Classroom Connect Connected Newsletter*, (June), 2002–2006. Disponible en: <https://electronicportfolios.org/portfolios/ConnectedNewsletter.pdf>
- Barrett, H. (2008). Online personal learning environments: structuring electronic portfolios to support lifelong and life wide learning. *Society for information technology y teacher*, 1–7. Disponible en: http://www.editlib.org/INDEX.CFM?fuseaction=Reader.ViewAbstractpaper_id=27120
- Barrett, H. (2010). Balancing the two faces of ePortfolios. *Educação, Formação y Tecnologias*, 3(1), 6–14. Disponible en: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewArticle/161>
- Broderick, C. (2001). What is instructional design? Disponible en: http://www.geocities.com/ok_bcurt/whatisID.htm
- Brooks, J. y Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Buzzetto-More, y A., N. (2010). *The e-portfolio paradigm: Informing, educating, assessing, and managing with e-portfolios*. California: Informing Science Press. Disponible en: <http://books.google.com/books?hl=en&lr=yid=6MYVu4TbLcMCyoi=fnd&pg=PR9ydg=The+E-portfolio+Paradigm:+informing,+educating,+assessing,+and+managing+with+e-portfolios&ots=VBiWigmm9c&sig=ZHNxyfesl-5YXUrSz31meNfkhBg>

- Buyse, Kris (2008). M@estro, mi visión de la enseñanza. *Instituut voor Levende Talen Katholieke Universiteit Leuven*. Katholieke Universiteit Leuven. Disponible en: <http://ilt.kuleuven.be/onderzoek/maestro.php>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1), 1–10. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Cabero, J. y Román, P. (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: Eduforma.
- Carr, S. (2000): As distance education comes of age, the challenge is keeping students. *Chronicle of Higher Education*, 46(23), 39-41. Disponible en: <http://chronicle.com/free/v46/i23/23a00101.htm>
- Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? *Constructivismo y Educación*, 39–71. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/13983152/Que-Es-Constructivismo-Mario-Carretero>
- Castro Quitora, L. (1996). El portafolio de enseñanza como herramienta y texto para la reflexión pedagógica. Disponible en: <http://www.ut.edu.co/fce/perspectiva/03/lcq.html>
- Cerezo, H. (2006). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 7, 1–19. Disponible en: <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=UNIBA.xisymethod=postyformato=2ycantidad=1yexpresion=mfn=001438>
- Chetwynd, F., y Dobbyn, C. (2011). Assessment, feedback and marking guides in distance education. *Open Learning*, 26(1), 67–78.
doi:10.1080/02680513.2011.538565
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153–178. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955>

- Coll, C. (2002). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Cooper, T. y Love, T. (2007). E-Portfolios in e-Learning. En: Buzzetto-More, N. (Ed.). *Advanced principles of effective e-learning*. (pp. 267-292). California: Informing Science Press. Disponible en: <http://books.google.com/books?hl=en&lr=yid=dWftRTPQO38C&oi=fnd&pg=PR9&dq=advanced+principles+of+effective+e-learning&yots=z35J8xvESR&sig=U-yvmMSNGa7eppHtVwBnhvJIVU4>
- Cornillie, F., Clarebout, G., y Desmet, P. (2012). The role of feedback in foreign language learning through digital role playing games. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 49–53. doi:10.1016/j.sbspro.2012.02.011
- Costa, J. R (2012): Análise do design instrucional do curso formação docente na educação de jovens e adultos. *Revista Científica Internacional*, 21, 99-125. Disponible en: <http://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/869/590>
- Dabbagh, N. (2004). Distance learning: Emerging pedagogical issues and learning designs. *Quarterly Review of Distance Education*, 5(1), 37–49.
- Dabbagh, N., y Bannan-Ritland, B. (2005): *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Upper Saddle River: Pearson.
- Dagger, D. y Wade, V.P. (2004). Evaluation of Adaptive Course Construction Toolkit (ACCT). *Third International Workshop on Authoring of Adaptive and Adaptable Educational Hypermedia*. Disponible en: http://wwwis.win.tue.nl/~acristea/AAAEH05/papers/6-a3eh_daggerd IOS_format_v1.1.pdf
- Debevc, M., Zorič Venuti, M., y Peljhan, Ž. (2003). *E-learning material planning and preparation*. University of Maribor. Disponible en: http://www.bitema.uni-mb.si/Documents/PDF/E_learning_material_writing.pdf
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

- Delmastro, A. (2005a). *El portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: fundamentos teóricos y orientaciones procedimentales*. *Lingua Americana* (16), 43-68 Disponible en: <http://www.slideshare.net/Nadiazuccari/el-portafolio-como-estrategia-de-evaluacin-en-la-enseanza>
- Delmastro, A. (2005b). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente. *Investigación y Postgrado*, 20, 187–211. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2310221>
- Delval, J. (1996). La fecundidad de la epistemología de Piaget. *Substratum*, 3, 89-125.
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Trasvase*, 5(15), 353–359. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19630/1/articulo20.pdf>
- Denis, B., Watland, P., Pirotte, S. y Verday, N. (2004). Roles and Competencies of the e-Tutor (Learn Nett project). *Networked Learning Conference*, 5-7. Disponible en: http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/symposia/symposium6/denis_et_al.htm
- Dick, W. Y Carey, L. J. (2005). *The systematic design of instruction*. New Jersey: Pearson.
- Doolittle, P. E., y Camp, W. G. (1999). Constructivism: The Career and Technical Education Perspective. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16(1), 23–46. Disponible en: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/doolittle.html>
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2001). *Teaching and researching motivation*. Pearson. doi:10.1016/j.system.2011.04.010
- Escobar, C. (2000). *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Disponible en: www.tesisenxarxa.net/TDX-0331108-105524/
- Felix, U. (2002). The web for constructivist approaches in language teaching. *ReCALL*, 14(1), 2–15. doi:10.1017/S0958344002000216

- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educator*, 33, 127–142. Disponible en:
<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20792/20632>
- Ferreira, A. (2006). Estrategias de feedback efectivas para la enseñanza de lenguas en contextos e-Learning. En: J. Sánchez (Ed.), *Nuevas ideas en informática educativa* (Vol. 2, pp. 115–125). LOM Ediciones. Disponible en:
<http://www.tise.cl/2010/archivos/tise2006/16.pdf>
- Filatro, A. (2004). *Design Instrucional Contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Senac.
- Flood, J. (2002). Read all about it: online learning facing 80% attrition rates. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 3 (2).
<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde6/articles/jim2.htm>
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice, Second Edition*. Teachers College Press.
- Gagné, R. (1985) *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- García Aretio, L. (Coord.) (2007) *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- García Hernández, E. (2000). Algunas aplicaciones del portafolios en el ámbito educativo. *Quaderns Digital*, (2000). Disponible en:
http://www.tecpachucavirtual.mx/moodle/file.php/139/TECNICAS_DE_ESTUDIO/portafolio.pdf
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.
- Getzlaf, B., Perry, B., Toffner, G., Lamarche, K., y Edwards, M. (2009). Effective Instructor Feedback: Perceptions of Online Graduate Students. *The Journal of Educators Online*, 6(2), 1–22. Disponible en:
<http://www.thejeo.com/Archives/Volume6Number2/GetzlafetalPaper.pdf>

- Ghoorchaiei, B., Tavakoli, M., y Ansari, D. N. (2010). The impact of portfolio assessment on Iranian EFL students' essay writing: A process-oriented approach. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 10(3), 35–51.
- Gibbs, G., y Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1, 3–31.
Disponible en:
<http://artsonline2.tki.org.nz/documents/GrahamGibbAssessmentLearning.pdf>
- Gomes, M. J. (2009). Problemáticas da avaliação em educação online. In *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2009* (pp. 1675–1693). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho. Disponible en:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9420>
- Gustafson, K. L., y Branch, R. M. (2002). *Survey of instructional design models* (4th ed.). Nueva York: Syracuse University. Disponible en:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411780.pdf>
- Heinich, R., Molenda, M., Rusell, J. y Smaldino, S. (2002): *Instructional Technology for Learning*. Upper. Saddle River: Pearson.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. En: *Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico* [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 5(2). UOC. Disponible en:
<http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Hernández-Rojas, G. (1997.). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa*. 1997. México D.F: ILCE- OEA.
- Hernández-Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos XXX* (122), 38–77. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=13211181003>
- Hersh, R., Paolitto, D., Reimer, J. (1998). *El crecimiento moral De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

- Huang, H.-T. D., y Hung, S.-T. A. (2010). Effects of electronic portfolios on EFL oral performance. *Asian EFL Journal* 12(2), 192–212. Disponible en: <http://asian-efl-journal.com/PDF/June-2010.pdf#page=192>
- Jonassen, D. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39, 53–64. Disponible en: <http://www.myweb.ttu.edu/ddao/assets/Objectivism and Constructivism.pdf>
- Kopp, B., Matteucci, M. C., y Tomasetto, C. (2012). E-tutorial support for collaborative online learning: An explorative study on experienced and inexperienced e-tutors. *Computers y Education*, 58(1), 12–20. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.019
- Lerma González, H. (2007). *Metodología de la investigación: Propuesta, anteproyecto y proyecto*. Disponible en <http://books.google.com/books?id=XL7ecoiY4gwCypqis=1>
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning*. Disponible en: <http://books.google.es/books?printsec=frontcoverid=RRGgriteVjUC#PPA1,M1>
- Llano, J., Ainciburu, M.C. y Lázaro, O. (2011). La Enseñanza de Español a través de Videoconferencias de Escritorio, Integración en las Diferentes Modalidades de Aprendizaje y Desarrollo de Competencias. *Cuadernos Comillas*, 2, 51-68.
- Martí, E. (2000). El alumno de Piaget y el alumno de Vigotski. *Piaget y Vigotski ante el siglo XXL: Referentes de actualidad*. Girona: Universitat de Girona–Horsori.
- Masgoret, A.-M., y Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123–163. doi:10.1111/1467-9922.00212
- Mason, R., y Rennie, F. (2006). *E-learning: the key concepts*. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00855_8.x
- Mercado, L. P. L., y Freitas, M. A. S. (2012). Avaliação de materiais didáticos para educação online dos cursos da Universidade Aberta do Brasil. In *2a. Conferencia do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua*

- Portuguesa, (pp. 1–12). Macau: Forges. Disponible en:
[http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_8/Mercado_Luis%20et%20Freitas%20\(UAB-BR\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_8/Mercado_Luis%20et%20Freitas%20(UAB-BR).pdf)
- Montgomery, K. (2001). *Authentic Assessment: A Guide for Elementary Teachers*. New York: Addison Wesley Longman
- Okada, A., y Almeida, F. J. (2006). Avaliar é bom, Avaliar faz bem: os diferentes olhares envolvidos no ato de aprender. In *Avaliação da aprendizagem em educação online* (pp. 1–23). Disponible en:
http://www.academia.edu/1062808/Avaliar_%C3%A9_bom_avaliar_faz_bem._Os_diferentes_olhares_envolvidos_no_ato_de_aprender
- Paiva, V. (2003). Feedback em ambiente virtual. In V. Leffa (Org.), *Interação na aprendizagem das línguas* (pp. 219–254). Pelotas: Educat. Disponible en:
<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>
- Palloff, R. M., y Pratt, K. (2003). *The Virtual Student: A Profile and Guide to Working With Online Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palloff, R. y Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom* (2ª ed.). San Francisco: John Wiley y Sons.
- Parker, A. (1999). Study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Educational Technology*, 1(2), 1-10.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., y Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 60–63. Disponible en:
http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/e-portfolio/what_makes_a_portfolio_a_portfolio.pdf
- Piaget, J. (1975). Problemas de la psicología genética. Barcelona: Editorial Paidós. Barcelona.
- Piaget, J. (1990). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo Veintiuno.

- Piskurich, G. (2006). *Rapid instructional design: Learning ID fast and right*. San Francisco: John Wiley y Sons. Disponible en: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&eq=intitle:Rapid+Instructional+Design#3>
- Piva Jr., D., y Freitas, R. L. de. (2010). Linguagem Dialógica Instrucional: A (re) construção da linguagem para cursos online. In *Anais do Workshop de Informática na Escola* (pp. 1216–1224). Disponible en: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2044>
- Pebblepad (s.f.). Definition: e-Portafolio. Disponible en: <http://www.pebblepad.co.uk/eportfolio/download.aspx?oid=4163&userid=0>
- Possari, L., y Neder, M. (2009). *Material didático para EaD: processo e produção*. Cuiabá: Edo UFMT. Disponible en: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/material_didatico_para_ead_processo_de_producao.pdf
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ralphson, P. (2007) *Le role du Tutorat dans l'enseignement en ligne. Le cas de la Licence en ligne de sciences de l'éducation*. (Tesis doctoral). Université Paris VIII, Paris. Disponible en: http://www.memoireonline.com/03/08/996/m_role-tutorat-enseignement-en-ligne-licence-sciences-education-paris-VIII15.html
- Reigeluth, C. M. (1983). Instructional Design: What is It And Why is It? ., *Instructional-design Theories and Models: An overview of their current status* (pp. 3–36). New Jersey: Erlbaum. Disponible en http://www.learningace.com/doc/1159492/f3f92665779eb51ec8cfb9ab94cdec51/1-1_reigeluth_idwhatwhy
- Río Rojas, A. y Sánchez Cuadrado, A. (2007). La tutoría de idiomas: desarrollo de un plan de acción tutorial efectivo y como espacio de interacción significativa para el alumno y su aprendizaje. En *FIAPE Actas del II Congreso de FIAPE*. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/ComunicacionAdolfoSanchezAurelioRios.pdf>

- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). Teoría del aprendizaje significativo. En *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping* (Vol. 1, pp. 535–544). Disponible en: <http://eprint.ihmc.us/79/>
- Rosa, P. R. S. (2010a). A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. *Instrumentação Para o Ensino de Ciências*. Mato Grosso do Sul: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponible en: http://www.robertexto.com/archivo13/teoria_piaget.htm
- Rosa, P. R. S. (2010b). A teoria cognitivista de David Ausubel. *Instrumentação Para o Ensino de Ciências*. Mato Grosso do Sul: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponible en http://www.robertexto.com/archivo3/a_teorias_ausubel.htm
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC : estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56(3-4), 469–481. Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/39214325_Cambios_metodologicos_con_la_s_TIC_estrategias_didcticas_y_entornos_virtuales_de_enseanza-aprendizaje
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.
- Salmon, G. (2004). *E-tivities: The key to active online learning*. London: Kogan Page.
- Sánchez Vera, M. (2007). El portafolio electrónico. In *Herramientas telemáticas para la enseñanza universitaria en el marco del espacio europeo de educación superior* (pp. 1–9). Disponible en: http://www.um.es/gite/publicacionespropias/CD_MATERILAES_MEDICOS/documentos/portafolio.pdf
- Santamaría, S., Milazzo, L y Quintana, M. (s.f.) *Teorías de Piaget*. Disponible en <http://psicoaprendizaje.over-blog.es/article-32123131.html>
- Schunk, D. H. (1996). *Teorías del aprendizaje*. México D.F: Pearson. Disponible en: <https://books.google.com/books?id=4etf9ND6JU8Cypgis=1>
- Seitzinger, J. (2006). Be Constructive: Blogs, Podcasts, and Wikis as Constructivist Learning Tools [Mensaje en un blog]. Disponible en

<http://www.learningsolutionsmag.com/articles/220/be-constructive-blogs-podcasts-and-wikis-as-constructivist-learning-tools/page2>

Silva, E. C. S. (2010). Educação a distância e os ambientes virtuais de aprendizagem. In *V Encontro de Pesquisa Em Educação de Alagoas*. Alagoas. Disponible en: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/EDUCACAO-A-DISTANCIA-E-OS-AMBIENTES-VIRTUAIS-DE-APREDIZAGEM.pdf>

Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance learning*. (2ª ed.). United Kingdom: Routledge Publishing.

Smith, P y Ragan, T. J (2005). *Instructional Design*. New Jersey: John Wiley y Sons.

Soares, E. (2009): *Al final, ¿qué rol debemos desempeñar?: La visión de los e-tutores sobre el rol de los estudiantes de ELE en entornos virtuales y de éstos sobre el de los e-tutores*. (Memoria de Máster no publicada). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Soares, S. y Reich, S. (2009). Planejamento e estruturação de cursos no moodle- material didático multimídia, atividades e avaliação. In *15º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância* (pp.1-11). Fortaleza: Abed. Disponible en: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009205923.pdf>

Stanley, G. (2005). Podcasting for ELT. *Teaching English*. Disponible en: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/podcasting-elt>

Stefani, L., Mason, R., y Chris, P. (2007). *The educational potential of e-portfolios*. New York: Routledge.

Sulčič, V. y Sulčič, A. (2007). Can online tutors improve the quality of e-learning?. *Issues in Informing Science and Information Technology* (4), 201-70 210. Disponible en: proceedings.informingscience.org/InSITE2007/IISITv4p201-210Sulc388.pdf

Tan, Y.H., Teo, E.H., Aw, W.L., y Lim, W.Y. (2005). Portfolio Building in Chinese Language Learning Using Blogs. In *Proceedings BlogTalk Downunder 2005*

- Conference. Sydney. Disponible en:
http://edublog.net/files/papers/portfolio_building_in_cl_learning_using_blogs.pdf
- Tang, J., Harrison, C., y Fisher, T. (2008). Assignment Feedback Provision in Online Courses in a Tertiary Level English Language Program: A Case Study. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 45–64. Disponible en:
http://www2.caes.hku.hk/hkjal/issue/back-issues/hkjal-vol-111/tang-harrison-fisher_ab/
- Torre Puente, J. (2012). La información de retorno en la evaluación (feedback). *Educación Y Nuevas Sociedades*, 191–220. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3880910>
- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21(2), 217–235.
doi:10.1016/j.compcom.2004.02.003
- Valero García, M. (s.f.). *El portafolio docente*. Disponible en:
<http://epsc.upc.edu/projectes/usuaris/miguel.valero/materiales/docencia/conferencias/portfolio.pdf>
- Valero Marçet, M. (2006). *Introducció del portafoli de l'estudiant i del portafoli docent a la Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida de la Universitat Pompeu Fabra*. (Tesis doctoral). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Disponible en:
<http://tdx.cesca.cat/handle/10803/7093>
- Valverde, J. y Garrido, M.C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4, 1, 153-167. Disponible en
http://158.49.119.99/crai/personal/relatec/VOL4_1/valverdegarrido.pdf
- Vavrus, L. (1990). Put Portfolios to the Test. *Instructor*, 100(1), 48–53. Disponible en:
http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Assessment/Varvus-Portfolios.pdf
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Warschauer M. (1996) *Computer Assisted Language Learning: an Introduction*.
Disponible en: <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>
- Warschauer (2004) Technological change and the future of CALL. En: Fotos, S y Brown, C. (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms* (pp. 15-25). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en: www.gse.uci.edu/person/markw/future-of-CALL.pdf
- Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39(04), 247-264. doi:10.1017/S0261444806003727
- Yurdabakan, I., y Erdogan, T. (2009). The effects of portfolio assessment on reading, listening and writing skills of secondary school prep class students. *The Journal of International Social Research*, 2(9), 526–538. Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/40426315_THE_EFFECTS_OF_PORTFOLIO_ASSESSMENT_ON_READING_LISTENING_AND_WRITING_SKILLS_OF_SECONDARY_SCHOOL_PREP_CLASS_STUDENTS

Anexos

Anexo I – Pretest y Posttest escrito

Pretest

Estimado estudiante:

A continuación, contestarás a un cuestionario y un test que forman parte de una investigación de doctorado realizada con estudiantes de español. La información obtenida en el primero se usará para trazar un perfil de los participantes, así como medio para la posterior identificación. En cuanto al test, éste servirá, entre otras cosas, como fuente para muestra de lengua oral y escrita.

El tiempo para la realización es de 1 hora y 50 minutos, dividido en:

Información general:	10 minutos
Gramática y vocabulario:	60 minutos
Expresión escrita:	40 minutos

Todas las respuestas serán tratadas de forma confidencial y no se utilizarán para ningún propósito distinto a la investigación. No obstante, los interesados podrán recibir por correo electrónico el resultado de su rendimiento en la sección de gramática/vocabulario.

Gracias por tu participación.

INFORMACIÓN GENERAL

A) Nombre:

B) Apellidos:

C) Edad:

Idiomas

D) Lengua materna:

E) Aparte del español, ¿hablas otras lenguas extranjeras?

☐ No☐ Sí, hablo (especifica, por favor)**Nivel** ☐ básico ☐ intermedio ☐ avanzado**Nivel** ☐ básico ☐ intermedio ☐ avanzado**Nivel** ☐ básico ☐ intermedio ☐ avanzado**Nivel** ☐ básico ☐ intermedio ☐ avanzado**Contacto con el español**

F) ¿Alguna vez has vivido en un país hispano?

☐ No☐ Sí, he estado en (país) durante (tiempo)

G) Cuando vivías allí, ¿durante cuánto tiempo hablabas español?

☐ la mayoría del tiempo ☐ algunas veces ☐ apenas hablaba español

H) ¿Hace cuánto tiempo que has vuelto?

I) Actualmente, ¿hablas español fuera del contexto de clase? ☐ No

☐ Sí, hago un intercambio lingüístico

☐ Sí, con un amigo

☐ Sí, con mi compañero de piso

☐ Sí, por Skype/Msn

Sí, (especifica, por favor)

Resultado del test

¿Te gustaría recibir el resultado del examen de gramática y vocabulario?

☐ No

☐ Sí, envíame un correo electrónico a

GRAMÁTICA

Marca el término adecuado que completa las frases siguientes:

1) El año pasado fui a París en las vacaciones, pero este año _____ en Málaga, porque no _____ dinero.

- ☐ he estado/tenía
- ☐ estuve/tenía
- ☐ estuve/he tenido

2) Dijo _____ el interfono: «¡Que nadie me moleste, no estoy _____ nadie!»

- ☐ para/para
- ☐ por/por
- ☐ por/para

3) Lo siento, _____ olvidó que tenía que llamarte antes de las diez para pillarte en casa.

- ☐ me lo
- ☐ se me

4) Cuando _____ películas me siento como un niño con juguetes nuevos.

- ☐ hagas
- ☐ hago
- ☐ haga

5) No les guardes rencor, en el fondo son buenas personas.

– Pues será buena gente, pero no _____ parecen.

- ☐ lo
- ☐ las
- ☐ les

6) El estado del paciente _____ muy grave.

- ☐ es
- ☐ está

7) – ¿Has comprado el periódico?

– Sí, pero _____ he dejado a mi hermana.

- ☐ se lo
- ☐ le
- ☐ se la

8) Es sencillo, Facebook tiene suficiente caja para que *no le* _____ los ingresos durante la crisis.

- ☐ preocupen
☐ preocupe

9) He escrito toda mi vida porque _____ pide el cuerpo.

- ☐ me lo
☐ me la

10) Venezuela *destruyó* _____ explosivos dos puentes en la frontera con Colombia.

- ☐ desde
☐ en
☐ con

11) ¿Te acuerdas de Felipe, el chico _____ te estuve hablando el sábado?

- ☐ del que
☐ quien
☐ lo que

12) Según el programa que estés utilizando, puedes agregar texto *encima* _____ una foto.

- ☐ ø
☐ de
☐ a

13) Pidió que levantara la mano el que ya _____.

- ☐ habrá acabado
☐ acabe
☐ hubiera acabado

14) – ¿Has leído la noticia?

– Sí, me había enterado antes de que la _____.

- ☐ publicaran
☐ publicaban
☐ publicaron

15) - Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?

– Aceptaré el puesto de trabajo _____ tienen en cuenta las condiciones que les propuse.

- ☐ siempre y cuando
☐ solo si
☐ con tal de que

- 16) — Mira qué nubes más negras. _____ mí que va a llover.
— Pues en las noticias anunciaron buen tiempo.

☐ por
☐ para

- 17) Como gremio nos _____ que el Alcalde *entendiera* nuestros argumentos.

☐ guste
☐ habrá gustado
☐ hubiera gustado

- 18) - ¿Qué va a hacer una mujer como tú con un hombre como Carlos? ¿Piensas que puede casarse contigo?

- ¿Por qué no? También tú _____ has pensado alguna vez. ¡No _____ niegues! Me mandaste a su casa para ver si le gustaba.

☐ ø/lo
☐ lo/lo
☐ lo/ ø

- 19) El insomnio, un mal común entre _____ reciben quimioterapia.

☐ quien
☐ que
☐ quienes

- 20) El viernes _____ una película en la que _____ Johnny Deep.

☐ vi/actuaba
☐ veía/actuaba
☐ vi/actuó

- 21) El iPad _____ bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas.

☐ es
☐ está

- 22) Me alegré de que _____ a la reunión del mes pasado.

☐ vinieras
☐ viniste
☐ has venido

- 23) No _____ a nadie que no _____ un trabajo mejor.

☐ conozca/busca
☐ conozco/busca

☐ conozco/ busque

24) Por mucho que sufra no _____ nota.

☐ se le

☐ se la

☐ se les

25) Se ha estropeado la calefacción y _____ no hay agua caliente.

- A mí no me importa, siempre me ducho con agua fría.

☐ tampoco

☐ al lado de

☐ además

VOCABULARIO

Elige la opción de respuesta que tenga el significado equivalente al fragmento en negrita:

26) Tenemos un vale **que se puede cambiar** por dos botellas de cava.

☐ canjeable

☐ cambiable

☐ cambio

27) Realmente, este dictador **lleva más de cuarenta años en el poder**.

☐ es movable

☐ es inamovable

☐ es incontrolable

28) – ¿Qué tal ayer?

– No muy bien porque el local estaba **abarrotado** y volvimos a las once.

☐ cerrado

☐ lejos de casa

☐ lleno de gente

29) – ¡Qué cochazo llevas!–

- ¿Te gusta? Pues la verdad, lo vi en la tienda y, como era **una ganga**, me lo compré.

☐ bonito

☐ barato

☐ original

30) Me he comprado un vestido a **un precio más barato que la semana anterior**.

☐ aumentado

- ☐ encarecido
- ☐ rebajado

31) Programar la cesárea es *nocivo* para la salud respiratoria del bebé.

- ☐ perjudicial
- ☐ beneficioso
- ☐ equilibrado

32) Tú dirás lo que quieras, pero, en opinión de casi todos, ella lo hizo **adrede**.

- ☐ mal
- ☐ rapidísimo
- ☐ intencionadamente

33) El jugador admite que *insultó* al árbitro y pide perdón a sus compañeros.

- ☐ ofendió
- ☐ enalteció
- ☐ compró

34) El Gobierno y el PSOE *polemizaron* ayer en el Congreso sobre los impuestos para el próximo año.

- ☐ acordaron
- ☐ firmaron
- ☐ discutieron

35) - Pero, ¿todavía no ha terminado Sandra el trabajo?
- ¡Qué va! Y ahora está hablando por teléfono.

- ☐ ¡Ni idea!
- ☐ ¡Claro que no!
- ☐ ¡Por supuesto!

36) Ha fabricado un insecticida **que no huele a nada**.

- ☐ odorífero
- ☐ inodoro
- ☐ Inaudible

37) - Soy *modesto*, y no necesito que me anuncien con trompetas y fanfarrias, aplausos y saludos.

- ☐ humilde
- ☐ presumido
- ☐ vanidoso

38) Me gustaría saber si alguien ha tenido la experiencia de *enlatar* conservas.

- ☐ plantar
- ☐ envasar
- ☐ encargar

Marca el término adecuado que completa las frases siguientes:

39) ¿No _____ el camino?

- ☐ preguntaste
- ☐ pediste

40) _____ de fumar hace dos años.

- ☐ dejé de
- ☐ terminé de

41) ¿Dónde puedo estudiar _____ de filología árabe?

- ☐ el bachillerato
- ☐ la carrera

42) El asesino aseguró el viernes pasado que no _____ donde estaba el cuerpo de la víctima.

- ☐ entendía
- ☐ sabía

43) _____ a todos que me dijeran sus nombres.

- ☐ pregunté
- ☐ pedí

44) El presidente se reunirá con la ministra el _____ viernes.

- ☐ siguiente
- ☐ próximo

45) Marca cuál de las secuencias siguientes son del mismo género

- ☐ torre, clase, catástrofe, fuente, llave
- ☐ clase, cantante, fumante, puente
- ☐ Mapa, medicina, sistema, problema

46) Marca el adjetivo adecuado para la siguiente definición: **persona orgullosa, vanidosa, que tiene un alto concepto sobre sí misma.**

- ☐ modesta
- ☐ presumida

☐ sensata

47) ¿Qué secuencia de antónimos es la correcta para la palabra en negrita?

☐ **Comprendivo:** intolerante, incomprensible, inflexible

☐ **Importante:** secundario, primordial, insignificante

☐ **Aburrido:** molesto, animado, entretenido

Elige la opción de respuesta que tenga el significado opuesto al fragmento en negrita:

48) Acusó casi *gritando* a Menéndez de no entender nada.

☐ quejando

☐ exclamando

☐ murmurando

49) Dormir sobre un *colchón duro* es totalmente sobrepasado y los especialistas lo recomiendan cada vez menos.

☐ denso

☐ firme

☐ blando

50) Adriana de Riva ha sido muy amable y *muy valiente*.

☐ *cobarde*

☐ *agradable*

☐ *simpática*

EXPRESIÓN ESCRITA

Te han invitado a escribir un artículo de opinión de 300 a 350 palabras en una revista para profesores de español lengua extranjera. El tema es:

¿Qué esperan los profesores de los alumnos de español lengua extranjera?

En la redacción deberá constar:

- Una introducción en la que expongas tu punto de vista.
- Ejemplo(s) de tu experiencia, ya sea como profesor o alumno de ELE, que justifiquen tu opinión.
- Una conclusión.

Si quieres puedes hacer apuntes y/o borradores antes de la versión final.

Postest

Estimado estudiante:

A continuación, contestarás a un cuestionario y un test que forman parte de una investigación de doctorado realizada con estudiantes de español. La información obtenida en el primero se usará para trazar un perfil de los participantes, así como medio para su posterior identificación. En cuanto al test, éste servirá, entre otras cosas, como fuente para muestra de lengua oral y escrita.

El tiempo para la realización es de 1 hora y 50 minutos, dividido en:

Información general:	10 minutos
Gramática y vocabulario:	60 minutos
Expresión escrita:	40 minutos

Todas las respuestas serán tratadas de forma confidencial y no se utilizarán para ningún propósito distinto de la investigación. No obstante, los interesados podrán recibir por correo electrónico el resultado de su rendimiento.

INFORMACIÓN GENERAL

A) Nombre:

B) Apellidos:

Contacto con el español

C) ¿Desde octubre de 2010 tienes otras clases de lengua española, que no sean las tutorías realizadas? ☐ No ☐ Sí, llevo en este curso de lengua española meses

D) Actualmente, ¿hablas español fuera del contexto de clase? ☐ No

☐ Sí, hago un intercambio lingüístico

☐ Sí, con un amigo

☐ Sí, con mi compañero de piso

☐ Sí, por Skype/Msn

Sí, (especifica, por favor)

Tutorías virtuales

E) ¿Has participado en las tutorías virtuales ☐ No (salta al apartado de gramática) ☐ Sí

F) ¿Has participado hasta el final de las tutorías? ☐ No ☐ Sí (salta a la pregunta H)

G) ¿Por qué motivos dejaste las tutorías?

☐ No me interesaban ☐ Falta de tiempo ☐ Otros (especifica, por favor)

H) ¿Consideras que las tutorías te ayudaron a mejorar tu español? ☐ No ☐ Sí

I) ¿Qué aspectos de las tutorías te han gustado y crees que deberían mantenerse?:

J) ¿Qué aspectos cambiarías?

L) ¿Qué aspectos faltaron y añadirías?

M) Si tienes más comentarios, puedes hacerlos aquí

GRAMÁTICA

Marca el término adecuado que completa las frases siguientes:

1) Cuando _____ películas me siento como un niño con juguetes nuevos.

- ☐ hagas
- ☐ hago
- ☐ haga

2) El viernes _____ una película en la que _____ Johnny Deep.

- ☐ vi/actuaba
- ☐ veía/actuaba
- ☐ vi/actuó

3) He escrito toda mi vida porque _____ pide el cuerpo.

- ☐ me lo
- ☐ me la

4) Dijo _____ el interfono: «¡Que nadie me moleste, no estoy _____ nadie!»

- ☐ para/para
- ☐ por/por
- ☐ por/para

5) Me alegré de que _____ a la reunión del mes pasado.

- ☐ vinieras
- ☐ viniste
- ☐ has venido

6) – ¿Has leído la noticia?

– Sí, me había enterado antes de que la _____.

- ☐ publicaran
- ☐ publicaban
- ☐ publicaron

7) El iPad _____ bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas.

- ☐ es
- ☐ está

8) – Mira qué nubes más negras. _____ mí que va a llover.

– Pues en las noticias anunciaron buen tiempo.

- ☐ por
☐ para

9) Venezuela *destruyó* _____ explosivos dos puentes en la frontera con Colombia.

- ☐ desde
☐ en
☐ con

10) El año pasado fui a París en las vacaciones, pero este año _____ en Málaga, porque no _____ dinero.

- ☐ he estado/tenía
☐ estuve/tenía
☐ estuve/he tenido

11) - Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?

- Aceptaré el puesto de trabajo _____ tienen en cuenta las condiciones que les propuse.

- ☐ siempre y cuando
☐ solo si
☐ con tal de que

12) El insomnio, un mal común entre _____ reciben quimioterapia.

- ☐ quien
☐ que
☐ quienes

13) No les guardes rencor, en el fondo son buenas personas.

- Pues será buena gente, pero no _____ parecen.

- ☐ lo
☐ las
☐ les

14) Es sencillo, Facebook tiene suficiente caja para que *no le* _____ los ingresos durante la crisis.

- ☐ preocupen
☐ preocupe

15) Pidió que levantara la mano el que ya _____.

- ☐ habrá acabado
☐ acabe
☐ hubiera acabado

16) Por mucho que sufra no _____ nota.

- ☐ se le
- ☐ se la
- ☐ se les

17) Como gremio nos _____ que el Alcalde *entendiera nuestros argumentos*.

- ☐ guste
- ☐ habrá gustado
- ☐ hubiera gustado

18) Se ha estropeado la calefacción y _____ no hay agua caliente.

- A mí no me importa, siempre me ducho con agua fría.

- ☐ tampoco
- ☐ al lado de
- ☐ además

19) ¿Te acuerdas de Felipe, el chico _____ te estuve hablando el sábado?

- ☐ del que
- ☐ quien
- ☐ lo que

20) - ¿Qué va a hacer una mujer como tú con un hombre como Carlos? ¿Piensas que puede casarse contigo?

- ¿Por qué no? También tú _____ has pensado alguna vez. ¡No _____ niegues! Me mandaste a su casa para ver si le gustaba.

- ☐ ø/lo
- ☐ lo/lo
- ☐ lo/ ø

21) El estado del paciente _____ muy grave.

- ☐ es
- ☐ está

22) No _____ a nadie que no _____ un trabajo mejor.

- ☐ conozca/busca
- ☐ conozco/busca
- ☐ conozco/ busque

23) – ¿Has comprado el periódico?

– Sí, pero _____ he dejado a mi hermana.

- ☐ se lo

- ☐ le
- ☐ se la

24) Según el programa que estés utilizando, puedes agregar texto *encima* _____ una foto.

- ☐ ø
- ☐ de
- ☐ a

25) Lo siento, _____ olvidó que tenía que llamarte antes de las diez para pillarte en casa.

- ☐ me lo
- ☐ se me

VOCABULARIO

Elige la opción de respuesta que tenga el significado equivalente al fragmento en **negrita**:

26) Tenemos un vale **que se puede cambiar** por dos botellas de cava.

- ☐ canjeable
- ☐ cambiable
- ☐ cambio

27) Ha fabricado un insecticida **que no huele a nada**.

- ☐ odorífero
- ☐ inodoro
- ☐ Inaudible

28) Programar la cesárea es *nocivo* para la salud respiratoria del bebé.

- ☐ perjudicial
- ☐ beneficioso
- ☐ equilibrado

29) Realmente, este dictador **lleva más de cuarenta años en el poder**.

- ☐ es movable
- ☐ es inamovable
- ☐ es incontrolable

30) - Pero, ¿todavía no ha terminado Sandra el trabajo?
- **¡Qué va!** Y ahora está hablando por teléfono.

- ☐ ¡Ni idea!
- ☐ ¡Claro que no!
- ☐ ¡Por supuesto!

31) El jugador admite que *insultó* al árbitro y pide perdón a sus compañeros.

- ☐ ofendió
- ☐ enalteció
- ☐ compró

32) - Soy *modesto*, y no necesito que me anuncien con trompetas y fanfarrias, aplausos y saludos.

- ☐ humilde
- ☐ presumido
- ☐ vanidoso

33) Me gustaría saber si alguien ha tenido la experiencia de *enlatar* conservas.

- ☐ plantar
- ☐ envasar
- ☐ encargar

34) - ¿Qué tal ayer?

- No muy bien porque el local estaba **abarrotado** y volvimos a las once.

- ☐ cerrado
- ☐ lejos de casa
- ☐ lleno de gente

35) - ¡Qué cochazo llevas!-

- ¿Te gusta? Pues la verdad, lo vi en la tienda y, como era **una ganga**, me lo compré.

- ☐ bonito
- ☐ barato
- ☐ original

36) Me he comprado un vestido a **un precio más barato que la semana anterior**.

- ☐ aumentado
- ☐ encarecido
- ☐ rebajado

37) El Gobierno y el PSOE *polemizaron* ayer en el Congreso sobre los impuestos para el próximo año.

- ☐ acordaron
- ☐ firmaron
- ☐ discutieron

38) Tú dirás lo que quieras, pero, en opinión de casi todos, ella lo hizo **adrede**.

- ☐ mal
- ☐ rapidísimo
- ☐ intencionadamente

Marca el término adecuado que completa las frases siguientes:

39) ¿No _____ el camino?

- ☐ preguntaste
- ☐ pediste

40) El presidente se reunirá con la ministra el _____ viernes.

- ☐ siguiente
- ☐ próximo

41) _____ a todos que me dijeran sus nombres.

- ☐ pregunté
- ☐ pedí

42) ¿Dónde puedo estudiar _____ de filología árabe?

- ☐ el bachillerato
- ☐ la carrera

43) El asesino aseguró el viernes pasado que no _____ donde estaba el cuerpo de la víctima.

- ☐ entendía
- ☐ sabía

44) _____ de fumar hace dos años.

- ☐ dejé de
- ☐ terminé de

Elige la opción de respuesta que tenga el significado opuesto al fragmento en negrita:

45) Adriana de Riva ha sido muy amable y *muy valiente*.

- ☐ *cobarde*
- ☐ *agradable*
- ☐ *simpática*

46) Dormir sobre un *colchón duro* es totalmente sobrepasado y los especialistas lo recomiendan cada vez menos.

- ☐ denso
- ☐ firme
- ☐ blando

47) Acusó casi *gritando* a Menéndez de no entender nada.

- ☐ quejando
- ☐ exclamando
- ☐ murmurando

48) Marca el adjetivo adecuado para la siguiente definición: **persona orgullosa, vanidosa, que tiene un alto concepto sobre sí misma.**

- ☐ modesta
- ☐ presumida
- ☐ sensata

49) ¿Qué secuencia de antónimos es la correcta para la palabra en negrita?

- ☐ **Comprensivo**: intolerante, incomprensible, inflexible
- ☐ **Importante**: secundario, primordial, insignificante
- ☐ **Aburrido**: molesto, animado, entretenido

50) Marca cuál de las secuencias siguientes son del mismo género

- ☐ torre, clase, catástrofe, fuente, llave
- ☐ clase, cantante, fumante, puente
- ☐ Mapa, medicina, sistema, problema

EXPRESIÓN ESCRITA

Te han invitado a escribir un artículo de opinión de 300 a 350 palabras en una revista para profesores de español lengua extranjera. El tema es:

¿Qué esperan los profesores de los alumnos de español lengua extranjera?

En la redacción deberá constar:

- Una introducción en la que expongas tu punto de vista.
- Ejemplo(s) de tu experiencia, ya sea como profesor o como alumno de ELE, que justifiquen tu opinión.
- Una conclusión.

Si quieres puedes hacer apuntes y/o borradores antes de la versión final.

Anexo II – Pretest y Posttest Oral

Entrevista: interacción entre la entrevistadora y los alumnos

Pretest Oral

Examen de expresión oral

Sugerencias de preguntas:

1ª parte:

¿De dónde eres? ¿Hace cuántos años que estudias español? ¿Alguna vez has estado en un país hispanico? ¿Qué te pareció la experiencia? ¿Por qué elegiste ser profesor de español? ¿Por qué has decidido estudiar este máster?

...

2ª parte:

Solamente hablarán los dos participantes.

Postest Oral

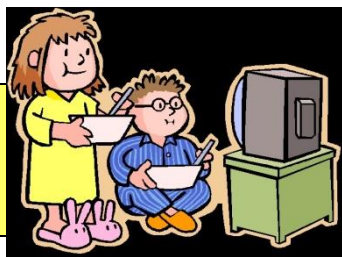
Examen de Expresión oral

Sugerencias de preguntas:

1ª parte:

¿Te ha gustado el máster? ¿Era como esperabas? ¿Qué tal te han ido las prácticas? ¿Qué grupo tenías? ¿El grupo de la otra lengua era del mismo nivel que tu grupo de español? ¿Cuál es la diferencia entre lo que esperabas y la realidad? ¿Crees que vas a ser profesor de español? ¿Durante este tiempo de tutorías, vienes desarrollando actividades para mejorar tu nivel de español?

Los temas del Postest son los mismos utilizados en el Pretest.



Expresión oral: La televisión y la sociedad

Tendrás tres minutos para exponer sobre el tema: *la televisión y la sociedad*. Para ayudarte, te damos el siguiente texto, publicado en noviembre por el periódico El Mundo. El artículo sirve como un material de apoyo, por lo tanto no es necesario mencionarlo, ni opinar sobre su contenido. Si quieres, puedes hacer apuntes en una hoja.

Una vez que hayas realizado tu exposición, tu interlocutor te dará su opinión sobre el tema. Posteriormente te hará tres preguntas relacionadas con lo que se hayas expuesto. Tendrás, como máximo, tres minutos para contestarlas.

Telespectadores y cadenas discrepan sobre la calidad de los contenidos

Representantes de cadenas de televisión, productoras y asociaciones de telespectadores mostraron hoy opiniones contrapuestas sobre la responsabilidad por la emisión de programas de dudosa calidad en la pequeña pantalla. Fue durante una jornada sobre «El futuro de las relaciones entre ciudadanos y medios de comunicación en Europa», organizada en el IESE Business School de Madrid por la asociación europea de radioyentes y telespectadores Euralva.

Geir Nyborg, secretario de la asociación noruega de telespectadores Family&Media, aseguró que a la audiencia se la trata desde los operadores «como simples consumidores, y nunca se la consulta en encuestas sobre los contenidos de calidad que quiere ver» en la pequeña pantalla.

Para José María Guerra, presidente de Telespectadores Asociados (TAC), es cierto que los ciudadanos tienen la última palabra con el mando a distancia, pero las cadenas y las productoras «son las que crean el gusto» y a ellos compete de partida situar el listón mínimo de la calidad. «No puede valer todo por la audiencia», afirmó.

Un punto de vista similar manifestó el presidente de la Agrupación de Telespectadores y Radioyentes (ATR), Vicente Sánchez León, quien señaló que en la confección de las parrillas «domina el dinero que quieren obtener las cadenas y ante eso parece que no hay barreras; a algunos no les importa incluso saltarse a la torera el Código de Autorregulación Infantil».

En el polo contrario, el secretario general de UTECA (Unión de Televisiones Comerciales Asociadas), Jorge del Corral, afirmó que no es cierto que las cadenas no testen la calidad de la programación que desea la población. «Los telespectadores se manifiestan todos los días, al elegir una cadena u otra o al no encender el televisor».

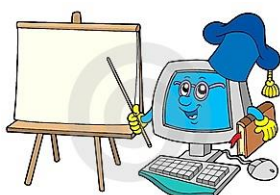
En su opinión, las cadenas privadas tienen claro que la calidad es, «en términos comerciales, lo que le gusta al espectador». Otra cosa es, añadió, la calidad y los contenidos que se deben exigir a la televisión pública, «que no puede ser la misma que a la privada». «Pero en España, no hay televisión pública, a pesar de que haya 17 operadores públicos. Aquí, la televisión pública es comercial y ofrece los mismos contenidos que las privadas», subrayó.

Para Ana Rivas, directora de Programas de Antena 3, a las cadenas les resulta muy difícil acertar con los contenidos que demanda la audiencia, porque se puede apostar por series nacionales de calidad, pero luego triunfan «informativos plagados de sucesos» o únicamente cuatro grandes formatos en todo el mundo: 'Operación triunfo', 'Gran Hermano', 'Mira quién baila' y 'Supervivientes'. Respecto a la televisión pública, Rivas cree que «si alguien tiene la obligación de hacer televisión de calidad, es la televisión estatal», y por ello, comprende que haya quien se cuestione «si es lícito pagar 3.000 euros a la semana a una bióloga por hacer que baila (en alusión a la participación de Ana Obregón en 'Mira quién baila', de TVE)».

En representación de las productoras, Francesc Escibano, director de Contenidos de Notro TV, indicó que con la creciente competencia de otros medios como internet y la numerosa oferta de canales, los telespectadores «cada vez están menos dispuestos soportar que les traten como consumidores» y exigen más calidad e innovación en las parrillas.

Por eso, ve preciso que las cadenas apuesten de forma prioritaria «por el talento» y que asuman una mayor capacidad de riesgo en los contenidos que emiten.

<http://www2.elmundolibro.com/elmundo/2008/11/10/television/1226331803.html>



Expresión oral:

¿Será alguna vez el ordenador capaz de sustituir al profesor?

Tendrás tres minutos para exponer sobre el tema: *¿Será alguna vez el ordenador capaz de sustituir al profesor?* Para ayudarte, te damos el siguiente texto, publicado en mayo en un blog sobre educación y nuevas tecnologías. El artículo sirve como un material de apoyo, por lo tanto no es necesario mencionarlo, ni opinar sobre su contenido. Si quieres, puedes hacer apuntes en una hoja.

Una vez que hayas realizado tu exposición, tu interlocutor te dará su opinión sobre el tema. Posteriormente te hará tres preguntas relacionadas a lo que hayas expuesto. Tendrás, como máximo, tres minutos para contestarlas.

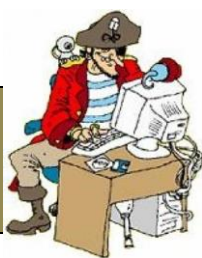
Educación y podcasting: ¿sustituimos al profesor?

Un *paper* académico publicado por *Computers & Education*, titulado «*iTunes University and the classroom: Can podcasts replace Professors?*» recoge una interesante experiencia desarrollada mediante el uso de iTunes University: un grupo de treinta y dos alumnos recibió una clase presencial tradicional de unos veinticinco minutos, tomando apuntes con un profesor que utilizaba una presentación que les fue facilitada, mientras otro grupo equivalente recibió la misma clase pero impartida a través de un podcast, sin contacto directo con el profesor, y con la presentación sincronizada para aquellos que tenían reproductores con capacidad de vídeo o con indicaciones de cambio de diapositiva para los que no. Una semana después, tras pedir a los estudiantes que tomaran nota de sus períodos de estudio y metodologías empleadas para ello, se les hizo un examen de cuarenta preguntas tipo test sobre los contenidos de la sesión.

El resultado resulta llamativo: en ausencia de diferencias significativas en los resultados de los alumnos en exámenes de admisión y cualificación, el grupo que recibió la clase vía podcast recibió puntuaciones significativamente más altas que las de aquellos que acudieron a la clase presencial. Dentro del grupo de usuarios de podcast, los estudiantes con calificaciones más elevadas correspondieron a aquellos que tomaron apuntes adicionales al escuchar la grabación, mientras que aquellos que simplemente escucharon la grabación obtuvieron notas similares en el test de diferencia de medias a las de los alumnos que acudieron a clase y tomaron apuntes en ella.

¿Conclusiones? Teniendo en cuenta las limitaciones del experimento, todo parece indicar que la fijación del conocimiento en clases magistrales se produce en la toma de apuntes y en su posterior estudio, pero que la presencia del profesor no supone una ventaja más allá de la posibilidad de solicitar una aclaración o que modere la velocidad para facilitar la toma de apuntes. La sustitución del profesor por un podcast, en el que el alumno puede manejar la velocidad mediante la pausa y escuchar la clase varias veces si lo desea, parece que podría incluso plantear una ventaja. Obviamente, las conclusiones no están validadas para cualquier tipo de contenido, edad o nivel académico, y se extienden únicamente a materias impartidas mediante la metodología de clase magistral, pero no por ello dejan de ser interesantes: para muchos contenidos, podría resultar que el formato de comunicación ideal no fuese la interacción directa con el profesor, sino con un medio, como el podcast, sobre el que el alumno mantiene un mayor nivel de control. Esto abre vías para un gran número de posibilidades, que van desde el poder asistir a las clases del profesor que escojas – como ya ocurre en muchos casos en iTunesU – hasta el planteamiento de un uso más eficiente del tiempo de interacción en clase: formatos menos pasivos e unidireccionales, más centrados en el aporte de los alumnos y en la interiorización de los conceptos a través de su manejo en discusiones activas y en su preparación.

<http://www.enriquedans.com/2009/05/educacion-y-podcasting-%c2%bfsustituimos-al-profesor.html>



Expresión oral: Piratería en Internet

Tendrás tres minutos para exponer sobre el tema: *piratería en Internet*. Para ayudarte, te damos un comentario sobre la entrevista del cantante Andrés Calamaro. El texto sirve como un material de apoyo, por lo tanto no es necesario mencionarlo, ni opinar sobre su contenido.

Una vez que hayas realizado tu exposición, tu interlocutor te dará su opinión sobre el tema. Posteriormente te hará tres preguntas relacionadas a lo que hayas expuesto. Tendrás, como máximo, tres minutos para contestarlas. Si quieres, puedes hacer apuntes en una hoja.

Andrés Calamaro a favor de la piratería

El cantante Andrés Calamaro acaba de afirmar en el programa de radio *SER Latino* que la piratería ayuda y obliga a los artistas a hacer mejores discos

Según argentino, «**la piratería obliga a mejorar los discos, por ejemplo, ahora tengo que grabar la novena sinfonía del rock and roll para que triunfe**». Asimismo ha reconocido que descarga canciones desde Internet y fomenta la distribución de la cultura sin perjudicar al artistas.

Las nuevas tecnologías han revolucionado la industria cinematográfica y musical sin embargo algunos artistas y sobre todo las entidades de gestión de derechos de autor como la SGAE critican el intercambio de archivos. Sin ir más lejos, Víctor Manuel afirmó en una entrevista que «un *mileurista* se cree Robin Hood cuando baja música de internet». «Están arrebatando a las discográficas sus enormes beneficios y están matando a sus músicos». Por suerte, no todos los cantantes opinan igual y los que hacen buenas canciones siguen vendiendo igual o más que antes de que aparecieran las conexiones de banda ancha y los programas de intercambio como el eMule.

Adaptado de: <http://ediciondehoy.com.ar/general/andres-calamaro-la-pirateria-fomenta-que-los-artistas-hagan-mejores-discos/>



Expresión oral: La familia del siglo XXI

Tendrás tres minutos para exponer sobre el tema: *la familia del siglo XXI*. Para ayudarte, te damos un artículo publicado por el periódico El País sobre el tema. El texto sirve como un material de apoyo, por lo tanto no es necesario mencionarlo, ni opinar sobre su contenido.

Una vez que hayas realizado tu exposición, tu interlocutor te dará su opinión sobre el tema. Posteriormente te hará tres preguntas relacionadas a lo que hayas expuesto. Tendrás, como máximo, tres minutos para contestarlas. Si quieres, puedes hacer apuntes en una hoja.

En defensa de las familias del siglo XXI

En plena batalla por la asignatura Educación para la ciudadanía, con el Partido Popular pidiendo la objeción de conciencia por los supuestos valores *incorrectos* que se van a transmitir a los estudiantes, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales ha editado un libro que es toda una declaración de intenciones: la familia del papá, la mamá y los hijos no es la única posible ni social ni legalmente.

Retratos de familia: miradas a las familias españolas del siglo XXI, presentado ayer, recoge en más de un centenar de fotografías los profundos cambios experimentados por las familias españolas en las últimas décadas. En el libro aparecen, junto con las familias tradicionales, lesbianas y gays con y sin hijos, hogares monoparentales, inmigrantes de todo tipo de religiones, hijos adoptados de cualquier punto del planeta o niños acogidos.

Nada nuevo. Se trata de un retrato de la realidad cotidiana de cualquier pueblo o ciudad españoles. Pero, a pesar de ello, este libro recibió críticas de inmediato por parte de algunas plataformas conservadoras que tildaron de patologías de la familia a parte de los retratados.
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/defensa/familias/siglo/XXI/elpepusoc/20070524elpepisoc_2/Tes

Anexo III - Categorías y subcategorías de clasificación errores

Morfologie (14 labels)

AV1: Aanwijzend voornaamwoord (vormfout)

Lo que Goya quiere decir con eso cuadro es que la imaginación es muy peligrosa sin la razón. (ese)

BI1: Bijwoord (vormfout)

No quiero morir lentamente. (lentamente)

BN1: Bijvoeglijk naamwoord (vormfout)

He leído «Memoria de mis putas tristas» de Gabriel García Márquez. (tristes)

BZ1: Bezittelijk voornaamwoord (vormfout)

En nostra habitación hay un armario antiguo. (nuestra)

LW1: Lidwoord (vormfout)

Les maletas están en el coche [...] (las)

MF-: Andere fouten (morfologie)

¡No sabía cuán iglesias había en España! (cuántas)

OV1: Onbepaald voornaamwoord (vormfout)

Añadiría a la compañía alguno dinamismo. (algún)

PV1: Persoonlijk voornaamwoord (vormfout)

[...] no quiere venir con mí. (conmigo)

RV1: Betrekkelijk voornaamwoord (vormfout)

El libro trata de un hombre de noventa años qui piensa que va a morir. (que)

TVG: Comparatief of superlatief (vormfout)

- comparatief: Los futbolistas españoles juegan más mal que los argentinos. (peor)

- superlatief: Nuestro producto es el más bueno del mundo [...] (mejor)

TW1: Telwoord (vormfout)

Constato que mi primero año en la Lessius pasó sin problemas invencibles. (primer)

WW: Vervoeging werkwoorden (vormfout)

Este artista nunca muere. (morirá)

ZN1: Zelfstandig naamwoord (vormfout)

Después de los examens de enero y febrero, estuve en Barcelona con una amiga mía por cuatro días. (exámenes)

Morfosyntaxis (53 labels)

AV2: Foutief, overbodig of onvoldoende gebruik aanwijzend voornaamwoord

- foutief: El año siguiente estudié derecho. Este año fue verdaderamente un punto crucial de mi vida. (Ese)

- overbodig: Creo que este año será de maravilla: en este verano voy a México y en este otoño viajo a Colombia. (Ø)
- onvoldoende: He comprado «Cien años de soledad». En el libro se habla de una ciudad imaginaria. (este)

BI2: Foutief, overbodig of onvoldoende gebruik bijwoord of bijwoordelijke uitdrukking (b.v. ook gebruik bijvoeglijk naamwoord i.p.v. bijwoord)

- foutief: «-»
- overbodig: La bicicleta es un vehículo muy ideal por muchas razones. (ideal)
- onvoldoende: Al acabar los estudios no sabía dónde quería trabajar, sin mencionar qué exacto quería hacer. (exactamente)

BN2: Foutief of onvoldoende gebruik bijvoeglijk naamwoord (b.v. gebruik van een bijwoord i.p.v. een bijvoeglijk naamwoord)

- foutief: «-»
- onvoldoende: Fue un contacto con la cultura muy bien. (bueno)

BZ2: Foutief, overbodig of onvoldoende gebruik bezittelijk voornaamwoord

- foutief: «-»
- overbodig: En mi casa, mis padres, mi hermana y yo solemos tomar un aperitivo antes de la cena. (Ø)
- onvoldoende: Les agradezco la amabilidad [...] (su)

CG1: Foutieve congruentie binnen één zinsdeel (b.v. substantief-adjectief, substantief-voltooid deelwoord)

- substantief-adjectief: Hay una falta de contacto tanto físico como mental y afectiva. (afectivo)
- substantief-voltooid deelwoord: Me gustaron casi todos los cuadros expuesto en el Prado. (expuestos)

CG2: Foutieve congruentie onderwerp-gezegde, LV-bepaling van gesteldheid

- onderwerp-gezegde: El mensaje es clara: ¡Busquen su pareja en sus alrededores! (claro)
- LV-bepaling van gesteldheid: A la reina de España la considero muy guapo. (guapa)

CG3: Foutieve congruentie onderwerp-persoonsvorm (+ voltooid deelwoord)

- Hay muchas cosas que he visto en España, pero una cosa que me he impresionado mucho es la ciudad de Barcelona. (ha impresionado)
- Mi bolsa fue robado. (robada)

CG4: Visitamos varias curiosidades, entre otros la casa de Antonio Gaudí. (otras)

FP: Foutief of onvoldoende gebruik pronominaalconstructie («fórmula pronominal»)

- foutief: En España se come y se acuesta muy tarde. (la gente come y se acuesta muy tarde)
- onvoldoende: Podrías decir que el perro funciona como los ojos del hombre. (se podría)

GER: Foutief of onvoldoende gebruik gerundio (buiten perifrased)

- foutief: Me encantan sus bellos jardines, bares de tapas, tiendas y edificios conservando la huella de cristianos y moros. (que conservan)
- onvoldoende: Carlos siempre habla al gritar. (gritando)

GET1: Fout i.v.m. getal (buiten gevallen van congruentie)

«-»

HWW: Verkeerd hulpwerkwoord in samengestelde tijden

A las nueve, todos estaban llegado. (habían)

INF: Foutief of onvoldoende gebruik infinitief (buiten perifrased)

- foutief: Esta mañana te comprar un regalo que espero que te guste, y ahora voy a la playa. (he comprado)
- onvoldoende: ¡Qué sorpresa que te viera el primer día del nuevo año académico! (verte)

LW2: Foutief, overbodig of onvoldoende gebruik lidwoord

- foutief: El más importante es que te diviertas en España.
- overbodig: Todos los días iba a los correos a enviar cartas.
- onvoldoende: Pocas veces he visto un film tan extravagante y gracioso como «Entre tinieblas», la historia de monjas adictas a Ø heroína. (la)

MO1: Foutief gebruik wijzen (hoofdzin; tussenzin)

Como voy de vacaciones a la Costa Dorada cada año querría estudiar español. (quiero)

MO2: Foutief gebruik wijzen (completiefzin)

Por eso me viene bien que mi madre me dice que ordene mi dormitorio cada semana. (diga)

MO3: Foutief gebruik wijzen (bijwoordelijke bijzin)

Me propongo ver la película siguiente de este director cuando sale. (salga)

MO4: Foutief gebruik wijzen (betrekkelijke bijzin)

En España no hay casi nada que habla inglés. (hable)

MS-: Andere morfosyntactische fouten

Estaba algo enfadada por haberme olvidado ella. (porque ella me había olvidado)

NEG: Fout i.v.m. negatie

Los niños Ø comprenden nada de la política. (no)

NEV: Fout m.b.t. componenten van nevenschikking

Mis responsabilidades consistían en recibir clientes, atender a clientes por teléfono, el correo, preparar ofertas y organizar viajes a Suecia. (contestar al correo)

ONP: Foutief of onvoldoende gebruik onpersoonlijke constructie

- foutief: Las frutas más deliciosas de todo el país hay en el mercado en las Ramblas. (están)
- onvoldoende: Allí también está una librería porque me gusta leer y acumular libros. (hay)

OV2: Onbepaald voornaamwoord (foutief gebruik)

No hay algún problema. (ningún)

PF1: Foutief of onvoldoende gebruik verbale perifrased met voltooid deelwoord

- foutief: Este año habrá una fiesta porque mis padres llevan casando veinticinco años. (llevan casados)
- onvoldoende: La historia se quedó pegar en mi cabeza. (pegada)

PF2: Foutief of onvoldoende gebruik verbale perifrased met gerundio

- foutief: Como sigo trabajando desde las seis de la mañana, me duelen los ojos. (llevo trabando)
- onvoldoende: Algunos creen que es imposible convencer a toda la gente de colaborar; otros no pierden esperanza y continúan de luchar contra la contaminación ambiental. (continúan luchando)

PF3: Foutief of onvoldoende gebruik verbale perifrased met infinitief

- foutief: Vengo de terminar la carrera de traductor de inglés y español y en este momento estoy buscando un nuevo reto en mi vida para empezar la carrera profesional. (acabo de terminar).
- onvoldoende: Llevo dos días sin nadando en el mar [...] (Llevo dos días sin nadar)

PL1: Foutief geplaatst bijvoeglijk naamwoord
Mi primo tiene los azules ojos. (ojos azules)

PL2: Foutieve volgorde zinsdelen
Esta especialidad cada año atrae a muchos jóvenes. (atrae cada año)

PL3: Foutief geplaatst clitsch persoonlijk voornaamwoord
Aproximadamente mil personas vinieron para lo rendir homenaje. (rendirlo)

PL4: Foutieve woordvolgorde (andere gevallen)
Lo que me ha gustado enormemente fue de Gaudí el parque Güell. (el parque Güell de Gaudí)

PV2: Onnodig, onvoldoende of foutief gebruik onderwerpsvorm persoonlijk voornaamwoord
- onvoldoende: Contrariamente a la mayoría de los estudiantes, Ø pienso que la siesta en España sí es útil. (yo)
- onnodig: Es interesante ver cómo estos personajes tan diferentes manejan los problemas y cómo ellos están confrontados con la realidad de la vida. (Ø)

PV3: Fout tegen verdubbeling («reduplicación»)
El centro de Barcelona Ø visitamos en tres días con todo el grupo. (lo)

PV4: Andere fouten (persoonlijk voornaamwoord)
Cada año miles de estudiantes pasan por la fachada para buscar la rana y echarla una mirada. (le)

RV2: Foutief, gemarkeerd of onvoldoende gebruik betreffende voornaamwoord
- foutief: En el primer año las clases progresan lentamente, que es normal porque no tenemos ningún conocimiento de la lengua. (lo que)
- gemarkeerd: Era fascinante oírlo hablar de las películas, las que conocía con detalles. (que)
- onvoldoende: El pintor - tiene ochenta años - todavía pinta cuadros maravillosos. (, que tiene ochenta años,)

RV3: Foutief gebruik gekloofde zin
Cuando se tiene en cuenta que son millones de automovilistas que se ponen en camino cada día, queda claro que todo eso afecta muchísimo al aire. (los que)

SE1: Foutief gebruik «ser» en «estar» (met bijvoeglijk naamwoord)
El viaje estaba muy agradable. (era)

SE2: Foutief gebruik «ser» en «estar» (met voltooid deelwoord)
El edificio todavía no es terminado. (está)

SE3: Foutief gebruik «ser» en «estar» (met zelfstandig naamwoord)
Otra cosa que me ha gustado está la sangría. (es)

SE4: Foutief gebruik «ser» en «estar» (andere gevallen)
Nunca he sido en España. (he estado)

SPV: Foute spelling van een grammaticale vorm

Para mi, mi dormitorio es ideal. (mí)

TW2: Foutief gebruikt telwoord.

Soy un gran aficionado de la pintura moderna desde los últimos años en el instituto de enseñanza segunda. (secundaria)

VER: Woord(groep) te weinig in de zin

En nuestro piso hay muchos cuartos y todos Ø calefacción. (tienen)

VGW: Foutief, gemarkeerd of onvoldoende gebruik voegwoord

- foutief: Es como la comida es la sola cosa que los mantiene con vida. (como si)

- gemarkeerd: ¿Quién no sueña con lugares lejanos? Pues nuestro programa les ayuda a cumplir ese sueño. («Pues» is vertrouwelijk.)

- onvoldoende: Me gustan los rojos, los azules, los verdes, Ø los blancos. (y)

VR1: Foutief of onvoldoende gebruik «a» acusativo

- foutief: Me gusta ver al fútbol. (el)

- onvoldoende: Su objetivo es confundir Ø los espectadores. (a)

VR2: Foutief, gemarkeerd of onvoldoende gebruik andere voorzetsels (niet-collocatie)

- foutief: He comprado unos pollos por el domingo. (para)

- gemarkeerd: Más de dos mil personas visitan por la madrugada la iglesia comentada en el libro [...] (de)

- onvoldoende: Me encantan las tartas Ø chocolate que se venden en Valencia. (de)

VV: Foutief of onvoldoende gebruik vragend/uitroepend voornaamwoord

- foutief: No sé cuál película me gusta más. (qué)

- onvoldoende: [...] nunca sabe de quien se trata. (quién)

WT1: Foutief gebruik werkwoordstijden (buiten consecutio temporum)

Durante estos cuatro años también teníamos que colaborar con otros estudiantes. (tuvimos)

WT2: Foutief gebruik werkwoordstijden (consecutio temporum)

Encontré esa fotografía en el Internet por casualidad y en el momento que lo vi, supe que será el tema de esta tarea. (sería)

ZN2: Foutief of onvoldoende gebruik zelfstandig naamwoord

- foutief: «-»

- onvoldoende: Otra novedad es que el mango del cepillo de dientes eléctrico cambia de color después de cinco minutos, el tiempo ideal de cepillarse. (cepillado)

ZOB: Problematische zinsopbouw

Este año PIE ha lanzadoun nuevo programa que se llama «extranjero instructivo» dirigido a estudiantes del último curso. (y que va dirigido)

Woordenschat (19 labels)

AFL: Slechte toepassing afleidingsmechanismen

Conozco a dos panamanos [...] (panameños)

CAM: Foutief gebruik «verbos auxiliares de cambio» («worden»)

No me he puesto loco en esas condiciones terribles. (he vuelto)

COL: Foute collocatie

[...] hay que llevar atención todo el tiempo. (prestar atención)

GEN: Genusfout

Es interesante ver cómo estos personajes diferentes manejan los problemas. (los problemas)

GET2: Fout ivm getal

En España las gentes comen muy tarde. (la gente)

IDI: Foutief of onvoldoende gebruik idiomatische uitdrukking

- foutief: Ahora todavía no puedo decidir nada, tengo que consultarlo con la cama. (consultarlo con la almohada)
- onvoldoende: Este anillo de oro cuesta muchísimo. (cuesta un ojo de la cara)

LX-: Andere lexicale fouten

Gracias a su cierra de rosca no hay posibilidad de que se derrame dentro de su bolsillo. (cierre)

OND: Werkwoord met selectiebeperkingen voor het onderwerp (b.v. alleen/geen levende wezens)

Las cien primeras tarjetas obtendrán una pluma con su nombre. (Los que tienen las cien primeras tarjetas obtendrán)

POB: Zwakke, te algemene of te vage woordkeuze

[...] desea dar muerte a sí mismo. (suicidarse)

PRO: Foutief of onvoldoende pronominaal gebruik werkwoord

- foutief: En una relación a distancia esto nunca se ocurre. (ocurre)
- onvoldoende: He tostado mucho durante esa semana. (Me he tostado)

S-A: Gebruik van term die niet tot de beoogde regionale variant behoort

Lo que también me impresionó, fue la gran diferencia entre ricos y pobres. La gente con dinero vive en ciudadelas con guardias. (barrios)

SAM: Slechte toepassing samenstellingsmechanismen

En la mesilla hay un despertador radio y unos libros que estoy leyendo. (radiodespertador)

SPW: Foute spelling van een lexicaal item

Es muy interesante estudiar el instinto de los perros. (instinto)

TRA: Foutief (on)overgankelijk gebruik werkwoord

- onovergankelijk: PIE aprovecha de esta ocasión para invitarles. (se aprovecha de)
- overgankelijk: Los nietos suelen aprovecharse la generosidad de sus abuelos. (aprovecharse de)

VZV: Foutief voorzetselvoorwerp bij werkwoord, substantief of adjectief

- werkwoord: Me gustaría asistir en la reunión. (asistir a)
- substantief: Ciertos niños saltan a la vista por su interés a las lenguas. (interés por/en)
- adjectief: Ven a ver nuestra gama ampliada con vinos chilenos. (ampliada de)

WOK: Foutieve woordkeuze

Después fui con mi clase a una casa cultural - no me memorizo el nombre exacto - donde hicimos un juego de papeles. (me acuerdo de/recuerdo)

. Spelling (3 labels)**AUT:** Automatische spellingcontrole niet uitgevoerd

Deze knop wordt gebruikt onder een tekst met heel veel spelfouten.

SPS: Foutieve toepassing Spaanse spellingsysteem (letters, accenten, y/e, o/u)

- letters: La cultura andaluza es ricísima. (riquísima)
- accenten: ¿Cuando vuelves a España? (Cuándo)
- y/e: La gente reconoce a Salvador Dalí como un pintor muy importante y influyente. (e)
- o/u: Pueden hacer carrera en la UE o optar por la profesión de profesor o maestro. (u)

Anexo IV - Resultado general por estudiante

Grupo A

Nombre	Grupo	País Hisp.	Error Pret. Gramática	Error Pret. Vocabulario	Error Pret. Exp. Escr.	Pret. Oral Lenguaje	Pret. Oral Pronun.	Pret. Oral TAC	Error Pret. Oral
Ainhoa	CtrA	No	6	1	7	LVES	PMI	0:11:57	16
Rosa	ExpA2	5 meses	4	1	15	LMA	PA	0:09:00	10
Isabel	ExpA2	No	4	4	0	LL	PMI	0:08:52	18
Cayetana	CtrA	6 meses	8	3	21	LA	PMI	0:07:48	16
Lupe	ExpA4	No	10	4	18	LVES	PMI	0:09:17	13
Elvira	CtrA	7 meses	7	6	26	LMA	PA	0:08:28	8
María	ExpA3	No	6	7	18	LVES	PAI	0:08:42	8
Hortensia	CtrA	No	6	9	35	LL	PMI	0:06:58	21
Irene	ExpA4	No	5	9	19	LVES	PAI	0:08:53	27
Juana	CtrA	No	7	4	18	LVES	PAI	0:06:50	4
Jimena	CtrA	10 meses	7	6	21	LMA	PA	0:08:45	23
Ana	ExpA4	5 meses	3	1	16	LMA	PAI	0:08:00	5
Lucía	CtrA	5 meses	3	2	15	LA	PMI	0:07:36	13
Maite	CtrA	4 meses	4	6	30	LA	PAI	0:14:12	23
Milagros	ExpA2	No	7	4	21	LVES	PMI	0:10:04	26
Pedro	ExpA2	No	10	5	20	LA	PAI	0:12:08	25
Itziar	ExpA2	No	6	3	25	LL	PMI	0:10:38	33
Diana	CtrA	No	3	3	13	LA	PMI	0:09:19	16
Lorena	ExpA2	No	8	2	38	LL	PMI	0:10:19	34

Nombre	Grupo	País Hisp.	Error Pret. Gramática	Error Pret. Vocabulario	Error Pret. Exp. Escr.	Pret. Oral Lenguaje	Pret. Oral Pronun.	Pret. Oral TAC	Error Pret. Oral
Mercedes	ExpA2	No	9	7	37	LL	PMI	0:08:44	47
Bea	ExpA4	6 meses	4	3	9	LMA	PA	0:09:21	8
Mar	ExpA4	6 meses	7	3	16	LA	PAI	0:07:43	1
Arantxa	ExpA3	10 meses	2	5	19	LA	PAI	0:09:41	18
Raúl	CtrA	No	5	2	20	LMA	PA	0:09:22	6
Salomé	CtrA	No	6	3	16	LA	PA	0:10:18	17
Paloma	ExpA4	No	7	2	25	LVES	PAI	0:13:21	22
Samanta	CtrA	No	4	2	18	LA	PAI	0:11:53	13
Serafín	CtrA	No	8	1	14	LMA	PA	0:15:06	5
Pablo	ExpA2	4 meses	5	1	7	LMA	PA	0:15:59	4

Nombre	Grupo	País Hisp.	Error Post. Gramática	Error Post. Vocabulario	Error Post. Exp.Escr.	Post. Oral Lenguaje	Post. Oral Pronun.	Post. Oral TAC	Error Post. Oral
Ainhoa	CtrA	No	6	2	17	LVES	PAI	0:15:28	27
Rosa	ExpA2	5 meses	5	4	11	LMA	PA	0:20:49	13
Isabel	ExpA2	No	2	4	10	LVES	PMI	0:12:20	10
Cayetana	CtrA	6 meses	6	2	26	LMA	PMI	0:17:48	19
Lupe	ExpA4	No	7	3	9	LA	PMI	0:23:42	22
Elvira	CtrA	7 meses	6	5	30	LMA	PA	0:16:00	10
María	ExpA3	No	6	5	21	LVES	PAI	0:11:27	8
Hortensia	CtrA	No	6	3	26	LVES	PMI	0:15:21	25
Irene	ExpA4	No	2	0	15	LA	PAI	0:07:32	14
Juana	CtrA	No	4	2	18	LVES	PMI	0:12:20	18

Nombre	Grupo	País Hisp.	Error Post. Gramática	Error Post. Vocabulario	Error Post. Exp.Ecr.	Post. Oral Lenguaje	Post. Oral Pronun.	Post. Oral TAC	Error Post. Oral
Jimena	CtrA	10 meses	10	2	16	LMA	PA	0:38:46	20
Ana	ExpA4	5 meses	3	1	8	LMA	PAI	0:08:25	2
Lucía	CtrA	5 meses	4	2	5	LA	PA	0:11:10	6
Maite	CtrA	4 meses	4	3	23	LA	PAI	0:22:50	28
Milagros	ExpA2	No	7	4	11	LVES	PMI	0:08:25	26
Pedro	ExpA2	No	3	3	14	LA	PA	0:15:13	16
Itziar	ExpA2	No	7	2	28	LVES	PMI	0:10:50	15
Diana	CtrA	No	3	1	7	LA	PMI	0:11:29	8
Lorena	ExpA2	No	7	1	17	LVES	PMI	0:13:00	25
Mercedes	ExpA2	No	2	3	13	LVES	PAI	0:13:26	25
Bea	ExpA4	6 meses	1	0	8	LMA	PA	0:13:07	10
Mar	ExpA4	6 meses	4	5	18	LA	PAI	0:08:51	19
Arantxa	ExpA3	10 meses	3	7	28	LA	PAI	0:25:30	16
Raúl	CtrA	No	5	2	10	LMA	PA	0:16:26	3
Salomé	CtrA	No	2	2	9	LA	PA	0:10:39	10
Paloma	ExpA4	No	9	6	19	LVES	PAI	0:16:24	11
Samanta	CtrA	No	4	2	19	LVES	PMI	0:12:47	18
Serafín	CtrA	No	9	2	11	LMA	PA	0:13:32	8
Pablo	ExpA2	4 meses	4	2	2	LMA	PA	0:25:54	11

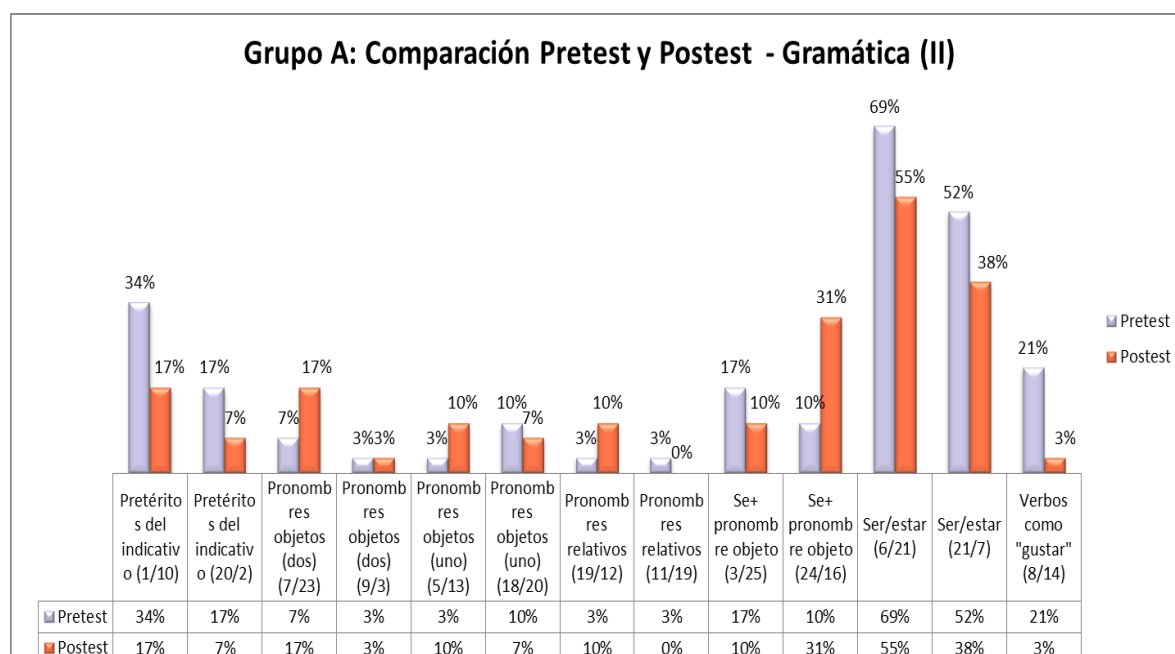
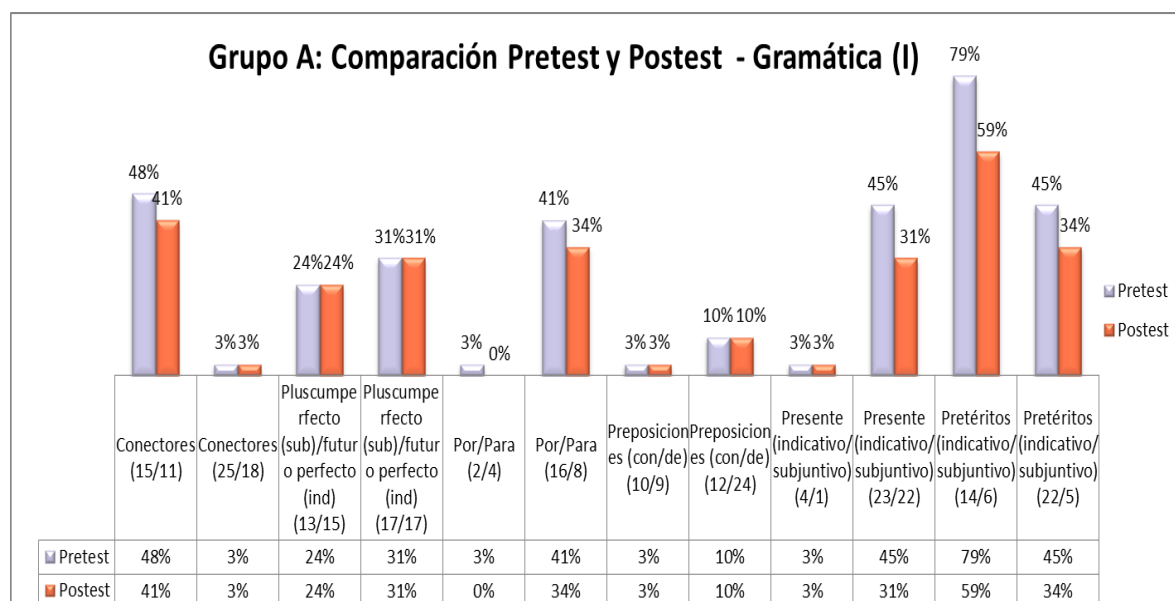
Grupo B

Nombre	Grupo	País Hisp.	Error Pret. Gramática	Error Pret. Vocabulario	Error Pret. Exp. Escr.	Pret. Oral Lenguaje	Pret. Oral Pronun.	Pret. Oral TAC	Error Pret. Oral
Consuelo	CtrB	5	8	6	23	LA	PAI	0:09:33	30
Angela	ExpB1	No	7	7	13	LL	PMI	0:08:16	9
Rita	ExpB4	No	12	9	21	LVES	PAI	0:09:07	20
Leonor	CtrB	5	3	5	15	LMA	PAI	0:09:55	14
Alba	CtrB	6	3	2	10	LMA	PA	0:12:40	24
Nieves	CtrB	No	3	2	9	LA	PA	0:08:51	9
Sofia	ExpB1	No	2	2	9	LVES	PMI	0:10:32	9
Araceli	ExpB4	No	5	2	5	LMA	PAI	0:08:06	8
Itziar	CtrB	No	2	3	15	LA	PAI	0:11:03	10
Elisa	ExpB4	5	6	3	11	LA	PA	0:08:31	5
Paula	ExpB3	5	10	4	30	LVES	PAI	0:10:53	14
Patricia	ExpB2	2	3	3	31	LL	PMI	0:08:20	9
Julia	ExpB2	No	7	6	18	LA	PAI	0:15:35	27
Rafael	ExpB4	5	5	2	5	LVES	PA	0:09:19	4
Aída	CtrB	18	1	1	7	LVES	PA	0:09:00	11
Luisa	ExpB3	No	8	5	43	LL	PMI	0:10:13	26
Santiago	CtrB	No	2	4	4	LVES	PAI	0:07:40	11
Noelia	ExpB4	7	3	3	11	LMA	PAI	0:09:39	11
Begoña	ExpB2	No	5	3	9	LVES	PAI	0:11:09	21
Geovana	ExpB3	No	9	2	24	LL	PMI	0:05:41	16
Teresa	CtrB	No	3	2	23	LMA	PAI	0:07:42	7

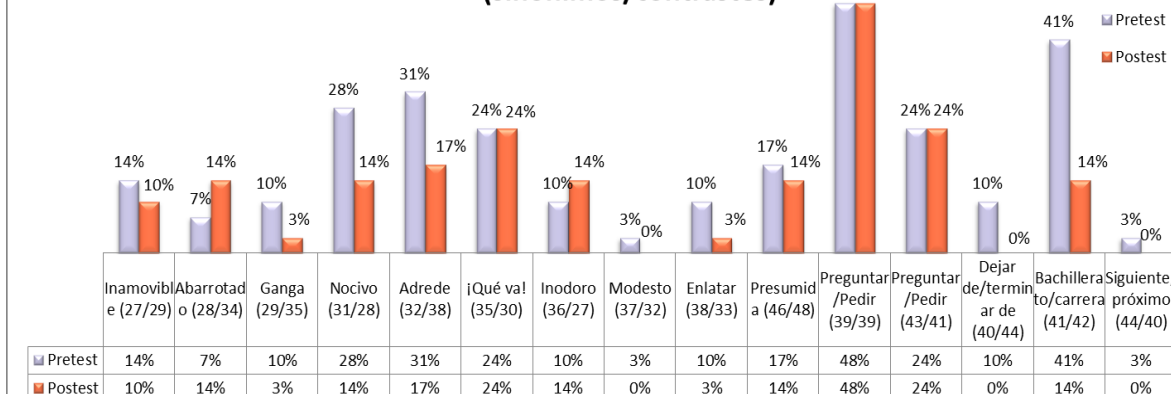
Nombre	Grupo	País Hisp.	Error Post. Gramática	Error Post. Vocabulario	Error Post. Exp.Ecr.	Post. Oral Lenguaje	Post. Oral Pronun.	Post. Oral TAC	Error Post. Oral
Consuelo	CtrB	5	7	3	24	LA	PAI	0:13:08	28
Angela	ExpB1	No	4	3	9	LVES	PA	0:10:08	8
Rita	ExpB4	No	3	1	19	LA	PAI	0:17:03	17
Leonor	CtrB	5	3	3	11	LMA	PAI	0:15:30	3
Alba	CtrB	6	0	1	6	LMA	PA	0:15:59	13
Nieves	CtrB	No	2	0	9	LMA	PA	0:19:54	11
Sofia	ExpB1	No	4	1	12	LA	PMI	0:08:33	3
Araceli	ExpB4	No	2	1	6	LMA	PAI	0:12:33	5
Itziar	CtrB	No	2	1	16	LA	PA	0:09:18	6
Elisa	ExpB4	5	2	1	5	LA	PA	0:11:50	3
Paula	ExpB3	5	6	4	8	LVES	PAI	0:14:28	7
Patricia	ExpB2	2	4	2	17	LL	PMI	0:07:51	14
Julia	ExpB2	No	4	5	13	LA	PAI	0:16:53	25
Rafael	ExpB4	5	2	1	7	LA	PA	0:10:05	4
Aída	CtrB	18	3	1	3	LA	PA	0:11:53	5
Luisa	ExpB3	No	11	5	32	LL	PMI	0:11:20	24
Santiago	CtrB	No	2	3	3	LA	PAI	0:12:44	8
Noelia	ExpB4	7	2	3	5	LMA	PA	0:08:19	3
Begoña	ExpB2	No	5	4	12	LVES	PAI	0:12:51	14
Geovana	ExpB3	No	5	4	25	LL	PMI	0:11:00	24
Teresa	CtrB	No	3	1	7	LMA	PAI	0:07:40	5

Anexo V – Gráficos comparativos entre Pretest y Postest

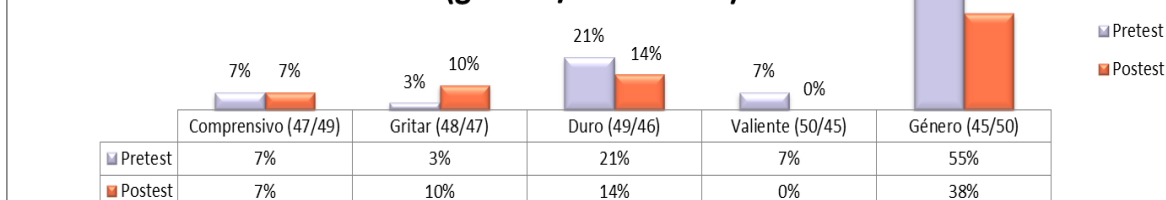
Grupo A



Grupo A: Comparación Pretest y Postest - Vocabulario (sinónimos/contrastes)

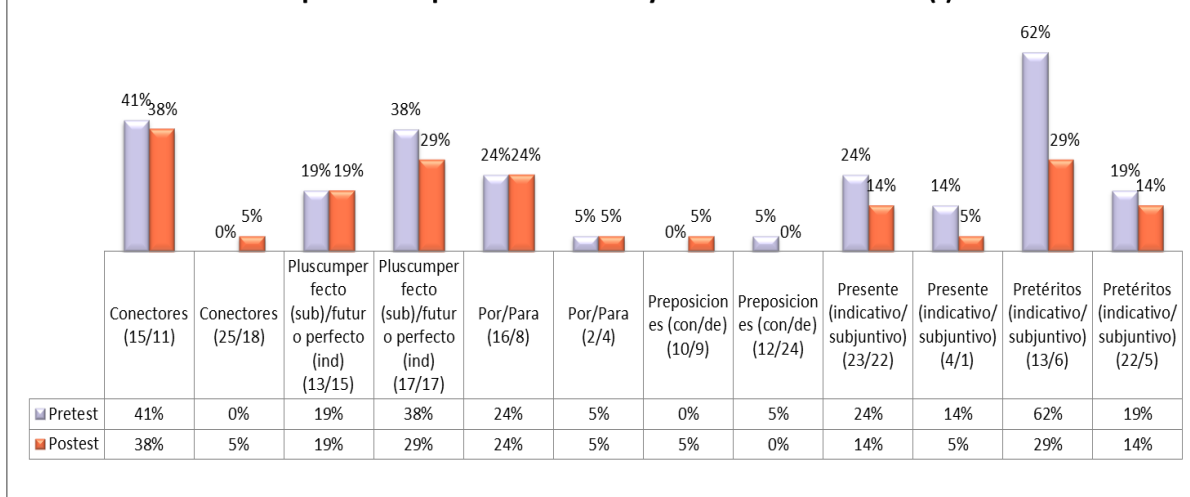


Grupo A: Comparación Pretest y Postest - Vocabulario (género/antónimos)

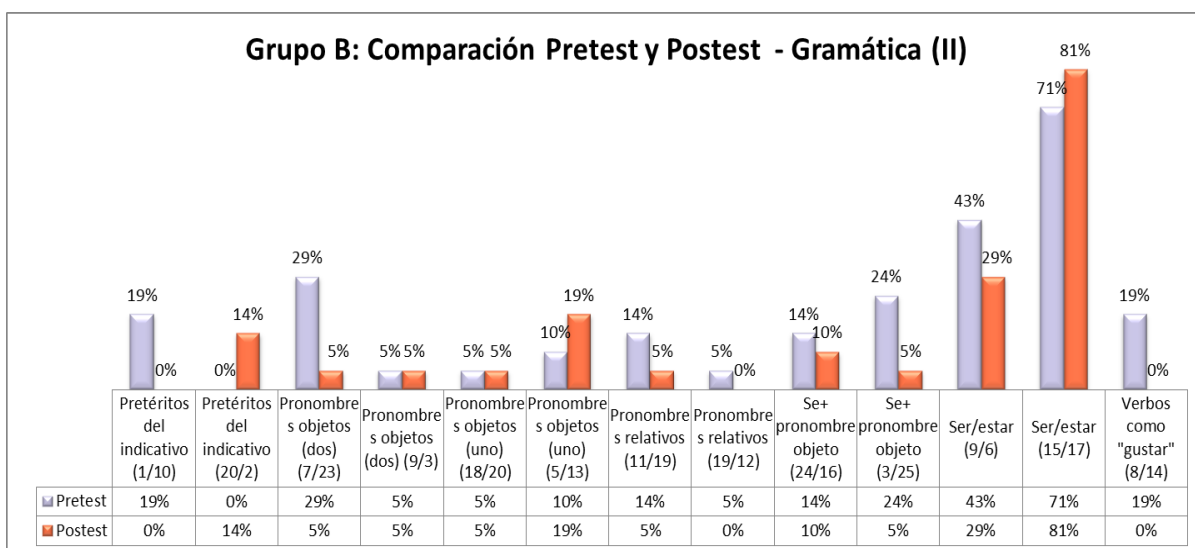


Grupo B

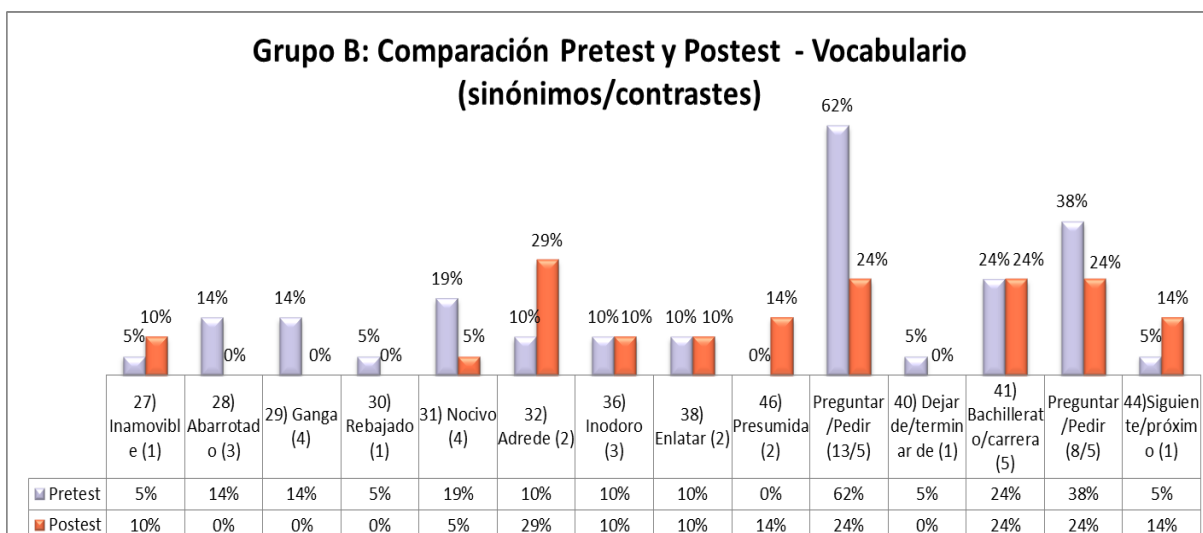
Grupo B: Comparación Pretest y Postest - Gramática (I)



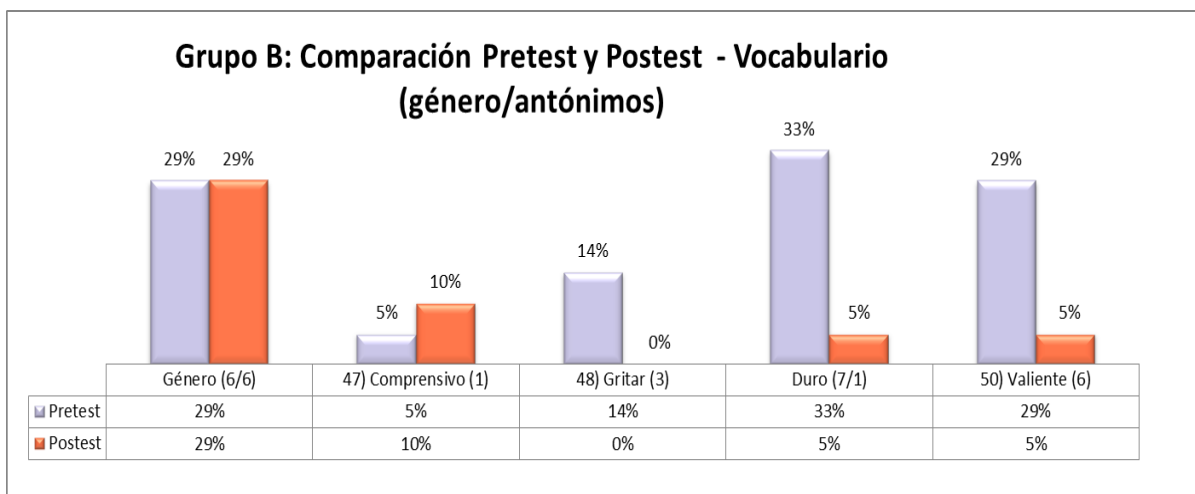
Grupo B: Comparación Pretest y Postest - Gramática (II)



Grupo B: Comparación Pretest y Postest - Vocabulario (sinónimos/contrastes)



Grupo B: Comparación Pretest y Postest - Vocabulario (género/antónimos)



Anexos VI – Gramática y vocabulario: porcentaje de errores por pregunta de los grupos y subgrupos

Grupo A

Pretest	Postest	Item	Pregunta	Pretest					Postest									
				Grupo A	ExpA (16)	CtrlA (13)	PH (11)	NPH (18)	Grupo A	ExpA	ExpA1	ExpA2 (8)	ExpA3 (2)	ExpA4 (6)	CtrlA	PH (11)	NPH (18)	
1/a		10	El año pasado fui a París en las vacaciones, pero este año he estado/estuve/estuve en Málaga, porque no tenía/tenía/he tenido dinero.	34%	44%	23%	27%	39%										
2/c		4	Dijo para/por/para el interfono: "¡Qué nadie me moleste, no estoy por/para/para nadie!"	3%	6%	0%	0%	5%										
3/b		25	Lo siento, se lo/ se me olvidó que tenía que llamarte antes de las diez para pillarte en casa.	17%	25%	8%	9%	22%										
4/b		1	Cuando hagas/hago/haga películas me siento como un niño con juguetes nuevos. No les guardes rencor, en el fondo son buenas personas. /– Pues será buena gente, pero no lo/ las/les parecen.	3%	0%	8%	0%	6%										
5/a		13	El estado del paciente es/ está muy grave.	69%	88%	46%	54%	78%										
6/a		21	– ¿Has comprado el periódico?/ – Sí, pero se lo/ le/ se la he dejado a mi hermana.	7%	6%	8%	9%	6%										
7/a		23	Es sencillo, Facebook tiene suficiente caja para que no le preocupen/preocupe los ingresos durante la crisis.	21%	31%	8%	9%	27%										
8/a		14	He escrito toda mi vida porque me lo/ me la pide el cuerpo.	3%	6%	0%	0%	6%										
9/a		3	Venezuela destruyó desde/en/con explosivos dos puentes en la frontera con Colombia.	3%	6%	0%	0%	6%										
10/c		9	¿Te acuerdas de Felipe, el chico del que/quien/lo que te estuve hablando el sábado? Según el programa que estés utilizando, puedes agregar texto encima o/de/a la foto.	3%	6%	0%	0%	6%										
11/a		19	Pidió que levantara la mano el que ya hubiera acabado/habría acabado/acabe ¿Has leído la noticia?/ – Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron	10%	6%	0%	9%	11%										
12/b		24	– Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo?/ – Aceptaré el puesto de trabajo /siempre y cuando/ solo si/ con tal de que tienen en cuenta las condiciones que les propuse.	79%	75%	85%	91%	72%										
13/c		15	– Mira qué nubes más negras. Para/ Por mí que va a llover./ – Pues en las noticias anunciaron buen tiempo.	48%	56%	38%	36%	56%										
14/a		6	Como gremio nos hubiera gustado/habría gustado/guste que el Alcalde entendiera nuestros argumentos.	41%	23%	62%	55%	33%										
15/b		11	- ¿Qué va a hacer una mujer como tú con un hombre como Carlos? ¿Piensas que puede casarse contigo? /- ¿Por qué no? También tu o /lo/lo has pensado alguna vez.	31%	25%	38%	9%	44%										
16/b		8	¡No lo/lo/ o niegues! Me mandaste a su casa para ver si le gustaba.	10%	13%	8%	9%	11%										
17/c		17	El insomnio, un mal común entre quien/que/ quienes reciben quimioterapia.	3%	6%	0%	9%	0%										
18/b		20	El viernes vi/veía/vi una película en la que actuaba/actuaba/actuó Johnny Deep.	17%	13%	23%	9%	22%										
19/c		2	El iPad es/está bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas.	52%	44%	62%	36%	61%										
20/a		7	Me alegré de que vinieras/viniste/has venido a la reunión del mes pasado.	45%	31%	62%	64%	33%										
21/b		5	No conozca/conozco/ conozco a nadie que no busca/busca/ busque un trabajo mejor.	45%	56%	31%	45%	44%										
22/a		22	Por mucho que sufra no se le/ se la/ se les nota.	10%	13%	8%	0%	17%										
23/c		16	Se ha estropeado la calefacción y tampoco/al lado de/ además no hay agua caliente./															
24/a		18	- A mí no me importa, siempre me ducho con agua fría.	3%	0%	8%	0%	6%										
25/c		18	- A mí no me importa, siempre me ducho con agua fría.	3%	0%	8%	0%	6%										

Pretest	Postest	Pregunta	Pretest					Postest								
Ítem			Grupo A	ExpA (16)	CtrA (13)	PH (11)	NPH (18)	Grupo A	ExpA	ExpA1	ExpA2 (8)	ExpA3 (2)	ExpA4 (6)	CtrA	PH (11)	NPH (18)
Vocabulario																
27/b	29	Realmente, este dictador lleva más de cuarenta años en el poder. es <i>movible/ es inamovible/</i> es incontrolable	14%	19%	8%	18%	11%	10%	19%	N/A	13%	50%	17%	0%	27%	0%
28/c	34	– ¿Qué tal ayer?/ – No muy bien porque el local estaba abarrotado y volvíamos a las once. <i>Cerrado/lejos de casa/ lleno de gente</i>	7%	6%	8%	0%	11%	14%	6%	N/A	0%	0%	17%	23%	18%	11%
29/b	35	¡Qué cochazo llevas!/ – ¿Te gusta? Pues la verdad, lo vi en la tienda y, como era una ganga , me lo compré. <i>Bonito/ barato / original</i>	10%	6%	15%	27%	0%	3%	0%	N/A	0%	0%	0%	8%	9%	0%
30/c	36	Me he comprado un vestido a un precio más barato que la semana anterior. <i>Aumentado /encarecido/ rebajado</i>	0	0%	0%	0%	0%	0%	0%	N/A	0%	0%	0%	0%	0%	0%
31/a	28	Programar la cesárea es nocivo para la salud respiratoria del bebé. <i>Perjudicial /beneficioso /equilibrado</i>	28%	31%	23%	36%	22%	14%	25%	N/A	13%	50%	33%	0%	18%	11%
32/c	38	Tú dirás lo que quieras, pero, en opinión de casi todos, ella lo hizo adrede. <i>Mal/ rapidísimo/ intencionadamente</i>	31%	50%	8%	27%	33%	17%	31%	N/A	38%	0%	33%	0%	18%	17%
33/a	31	El jugador admite que insultó al árbitro y pide perdón a sus compañeros. <i>Ofendió /enalteció/compró</i>	0	0%	0%	0%	0%	0%	0%	N/A	0%	0%	0%	0%	0%	0%
34/c	37	El Gobierno y el PSOE polemizaron ayer en el Congreso sobre los impuestos para el próximo año. <i>Acordaron/firmaron/ discutieron</i>	0	0%	0%	0%	0%	7%	6%	N/A	0%	50%	0%	8%	18%	0%
35/b	30	Pero, ¿todavía no ha terminado Sandra el trabajo?/ ¡Qué va! Y ahora está hablando por teléfono <i>¡Ni idea/ ¡Claro que no! / ¡Por supuesto!</i>	24%	25%	23%	18%	28%	24%	38%	N/A	50%	50%	17%	8%	9%	33%
36/b	27	Ha fabricado un insecticida que no huele a nada. <i>Odorífero/ inodoro inaudible</i>	10%	6%	15%	18%	6%	14%	6%	N/A	13%	0%	0%	23%	27%	6%
37/a	32	Soy modesto , y no necesito que me anuncien con trompetas y fanfarrias, aplausos y saludos. <i>Humilde/ presumido/ vanidoso</i>	3%	6%	0%	0%	6%	0%	0%	N/A	0%	0%	0%	0%	0%	0%
38/b	33	Me gustaría saber si alguien ha tenido la experiencia de enlatar conservas. <i>Plantar/ envasar/ encargar</i>	10%	19%	0%	0%	17%	3%	6%	N/A	13%	0%	0%	0%	0%	6%
39/a	39	¿No _____ el camino?/ a) preguntaste b) pediste	48%	44%	54%	45%	50%	48%	44%	N/A	38%	100%	33%	54%	45%	50%
40/a	44	_____ de fumar hace dos años. a) dejé de/ b) terminé de	10%	13%	8%	9%	11%	0%	0%	N/A	0%	0%	0%	0%	0%	0%
41/b	42	¿Dónde puedo estudiar _____ de filología árabe? a) el bachillerato/ b) la carrera	41%	31%	54%	18%	56%	14%	13%	N/A	13%	0%	17%	15%	9%	17%
42/b	43	El asesino aseguró que no _____ donde estaba el cuerpo de la víctima. a) entendía/ b) subía	0	0%	0%	0%	0%	0%	0%	N/A	0%	0%	0%	0%	0%	0%
43/b	41	_____ a todos que me dijeran sus nombre a) pregunté/ b) pedí	24%	25%	23%	18%	28%	24%	31%	N/A	25%	50%	33%	15%	18%	28%
44/b	44/40	El presidente se reunirá con la ministra el _____ viernes. a) siguiente/ b) próximo	3%	0%	8%	9%	0%	0%	0%	N/A	0%	0%	0%	0%	0%	0%
45/a	50	Marca cuál de las secuencias siguientes son del mismo género a) torre, clase, catástrofe, fuente, llave/ b) clase, cantante, fumante, puente/ c) Mapa, medicina, sistema, problema	55%	44%	69%	45%	61%	38%	38%	N/A	25%	100%	33%	38%	45%	33%
46/b	48	Marca el adjetivo adecuado para la siguiente definición: persona orgullosa, vanidosa, que tiene un alto concepto sobre sí misma. <i>modesta/ presumida/ sensata</i>	17%	13%	23%	36%	6%	14%	13%	N/A	0%	100%	0%	15%	27%	6%
47/a	49	Qué secuencia de antónimos es la correcta para la palabra en negrita: Comprensivo : intolerante, incomprensible, inflexible. / Importante : Acusó casi gritando a Menéndez de no entender nada.	7%	6%	8%	0%	11%	7%	13%	N/A	13%	50%	0%	0%	9%	6%
48/c	47	Quejando/exclamando/ murmurando	3%	0%	8%	0%	6%	10%	6%	N/A	13%	0%	0%	15%	0%	17%
49/c	46	Dormir sobre un colchón duro es totalmente sobrepasado y los especialistas lo recomiendan cada vez menos. <i>denso/ firme/ blando</i>	21%	31%	8%	9%	28%	14%	19%	N/A	25%	0%	17%	8%	0%	22%
50/a	45	Adriana de Riva ha sido muy amable y muy valiente. <i>Cobarde/ agradable/simpática</i>	7%	6%	8%	0%	11%	0%	0%	N/A	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Grupo B

Pretest		Postest	Pregunta	Pretest					Postest								
	Item			Grupo B	ExpB (13)	CtrlB (8)	PH (9)	NPH (12)	Grupo B	ExpB (13)	ExpB1 (2)	ExpB2 (3)	ExpB3 (3)	ExpB4 (5)	CtrlB (8)	PH (9)	NPH (12)
1/a		10	El año pasado fui a París en las vacaciones, pero este año he estado/estuve/estuve en Málaga, porque no tenía/tenía/he tenido dinero.	19%	31%	0%	11%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	11%	0%
2/c		4	Dijo para/por/para el interfono: "¡Qué nadie me moleste, no estoy por/para/para nadie!"	5%	8%	0%	0%	8%	5%	8%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	8%
3/b		25	Lo siento, se la/ se me olvidó que tenía que llamarte antes de las diez para pillarte en casa.	24%	38%	0%	11%	33%	5%	8%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	8%
4/b		1	Cuando hagas/hago/haga películas me siento como un niño con juguetes nuevos.	14%	15%	13%	11%	17%	5%	8%	0%	33%	0%	0%	0%	11%	0%
5/a		13	No les guardes rencor, en el fondo son buenas personas. /— Pues será buena gente, pero no lo/las/les parecen.	10%	15%	0%	11%	8%	19%	23%	0%	67%	33%	0%	13%	11%	25%
6/a		21	El estado del paciente es/ está muy grave.	71%	92%	38%	78%	67%	81%	92%	100%	100%	100%	80%	63%	89%	83%
7/a		23	— ¿Has comprado el periódico? /— Sí, pero se lo/ le/ se la he dejado a mi hermana.	29%	31%	25%	22%	33%	5%	8%	0%	0%	33%	0%	0%	11%	0%
8/a		14	Es sencillo, Facebook tiene suficiente caja para que no le preocupen/preocupe los ingresos durante la crisis.	19%	31%	0%	22%	17%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
9/a		3	He escrito toda mi vida porque me lo/ me la pide el cuerpo.	5%	0%	13%	0%	8%	5%	8%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	8%
10/c		9	Venezuela destruyó desde/en/con explosivos dos puentes en la frontera con Colombia.	0%	0%	0%	0%	0%	5%	8%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	8%
11/a		19	¿Te acuerdas de Felipe, el chico del que/quien/lo que te estuve hablando el sábado?	14%	23%	0%	0%	25%	5%	8%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	8%
12/b		24	Según el programa que estés utilizando, puedes agregar texto encima o/de/a la foto.	5%	8%	0%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13/c		15	Pidió que levantara la mano el que ya hubiera acabado/habría acabado/acabe	19%	15%	25%	11%	25%	19%	31%	50%	33%	67%	0%	0%	11%	25%
14/a		6	¿Has leído la noticia? /— Sí, me había enterado antes de que la publicaran/publicaban/publicaron	62%	62%	63%	44%	75%	29%	31%	0%	33%	67%	20%	25%	44%	25%
15/b		11	- Entonces, señora Gutiérrez, ¿qué me dice de nuestra oferta de empleo? /— Aceptaré el puesto de trabajo /siempre y cuando/ solo si/ con tal de que tienen en cuenta las condiciones que les propuse.	41%	38%	50%	44%	42%	38%	38%	50%	0%	33%	60%	38%	33%	42%
16/b		8	— Mira qué nubes más negras. Para/Por mí que va a llover. /— Pues en las noticias anunciaron buen tiempo.	24%	31%	13%	44%	17%	24%	23%	0%	33%	0%	40%	25%	44%	8%
17/c		17	Como gremio nos hubiera gustado/habría gustado/guste que el Alcalde entendiera nuestros argumentos.	38%	46%	25%	44%	33%	29%	38%	0%	100%	67%	0%	13%	22%	33%
18/b		20	- ¿Qué va a hacer una mujer como tú con un hombre como Carlos? ¿Piensas que puede casarse contigo? /- ¿Por qué no? También tu o /lo/lo has pensado alguna vez.	5%	8%	0%	11%	0%	5%	8%	0%	0%	33%	0%	0%	11%	0%
19/c		12	El insomnio, un mal común entre quien/que/ quienes reciben quimioterapia.	5%	8%	0%	11%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
20/a		2	El viernes vi/veía/vi una película en la que actuaba/actuaba/actuó Johnny Deep	0%	0%	0%	0%	0%	14%	23%	50%	0%	33%	20%	0%	0%	25%
21/b		7	El iPad es/ está bien para ver fotos, pero no para trabajar con ellas.	43%	54%	25%	44%	42%	29%	15%	50%	0%	33%	0%	50%	11%	42%
22/a		5	Me alegré de que vinieras/viniste/has venido a la reunión del mes pasado.	19%	23%	13%	33%	17%	14%	15%	100%	0%	0%	0%	13%	22%	17%
23/c		22	No conozca/conozco/conozco a nadie que no busca/busca/ busque un trabajo mejor.	24%	31%	13%	33%	25%	14%	15%	0%	33%	33%	0%	13%	22%	8%
24/a		16	Por mucho que sufra no se le/se la/ se les nota.	14%	23%	0%	11%	17%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	25%	11%	8%
25/c		18	Se ha estropeado la calefacción y tampoco/al lado de/además no hay agua caliente. / - A mí no me importa, siempre me ducho con agua fría.	0%	0%	0%	0%	0%	5%	8%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	8%

Pretest	Postest	Item	Pregunta	Grupo B	ExpB (13)	CtrB (8)	PH (9)	NPH (12)	Grupo B	ExpB (13)	ExpB1 (2)	ExpB2 (3)	ExpB3 (3)	ExpB4 (5)	CtrB (8)	PH (9)	NPH (12)
Vocabulario																	
27/b	29		Realmente, este dictador lleva más de cuarenta años en el poder. <i>es movable/ es inamovable/</i> es incontrolable	10%	0%	13%	11%	0%	10%	15%	0%	0%	67%	0%	0%	0%	17%
28/c	34		– ¿Qué tal ayer?/ – No muy bien porque el local estaba abarrotado y volvimos a las once. <i>Cerrado/lejos de casa/ lleno de gente</i>	5%	15%	13%	22%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
29/b	35		¡Qué cochazo llevas!/ – ¿Te gusta? Pues la verdad, lo vi en la tienda y, como era una ganga , me lo compré. <i>Bonito/ barato / original</i>	10%	23%	0%	11%	17%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
30/c	36		Me he comprado un vestido a un precio más barato que la semana anterior. <i>Aumentado /encarecido/ rebajado</i>	10%	8%	0%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
31/a	28		Programar la cesárea es nocivo para la salud respiratoria del bebé. <i>Perjudicial /beneficioso /equilibrado</i>	5%	15%	25%	33%	8%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	13%	11%	0%
32/c	38		Tú dirás lo que quieras, pero, en opinión de casi todos, ella lo hizo adrede. <i>Mal/ rapidísimo/ intencionadamente</i>	0%	23%	0%	0%	25%	29%	38%	0%	67%	67%	20%	13%	22%	33%
33/a	31		El jugador admite que insultó al árbitro y pide perdón a sus compañeros. <i>Ofendió /enalteció/compró</i>	10%	0%	0%	0%	0%	5%	8%	0%	0%	0%	20%	0%	11%	0%
34/c	37		El Gobierno y el PSOE polemizaron ayer en el Congreso sobre los impuestos para el próximo año. <i>Acordaron/firmaron/discutieron</i>	0%	0%	0%	0%	0%	5%	8%	0%	0%	33%	0%	0%	11%	0%
35/b	30		Pero, ¿todavía no ha terminado Sandra el trabajo?/ ¡Qué va! Y ahora está hablando por teléfono <i>¡Ni idea/ ¡Claro que no! /¡Por supuesto!</i>	0%	15%	38%	0%	42%	10%	15%	0%	67%	0%	0%	0%	11%	8%
36/b	27		Ha fabricado un insecticida que no huele a nada. <i>Odorífero/ inodoro inaudible</i>	0%	0%	25%	22%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	20%	13%	22%	0%
37/a	32		Soy modesto , y no necesito que me anuncien con trompetas y fanfarrias, aplausos y saludos. <i>Humilde/ presumido/vanidoso</i>	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
38/b	33		Me gustaría saber si alguien ha tenido la experiencia de enlatar conservas. <i>Plantar/ envasar/ encargar</i>	29%	8%	13%	0%	17%	10%	8%	0%	33%	0%	0%	13%	0%	17%
39/a	39		¿No _____ el camino?/ a) preguntaste b) pediste	24%	77%	38%	67%	58%	24%	23%	0%	67%	33%	0%	25%	22%	25%
40/a	44		_____ de fumar hace dos años. a) dejé de/ b) terminé de	14%	8%	0%	11%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
41/b	42		¿Dónde puedo estudiar _____ de filología árabe? a) el bachillerato/ b) la carrera	24%	23%	25%	0%	42%	24%	15%	50%	0%	0%	20%	38%	11%	33%
42/b	43		El asesino aseguró que no _____ donde estaba el cuerpo de la víctima. a) entendía/ b) subía	24%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
43/b	41		_____ a todos que me dijeran sus nombre a) pregunté/ b) pedí	0%	46%	25%	56%	25%	24%	31%	0%	33%	67%	20%	13%	22%	25%
44/b	40		44/40) El presidente se reunirá con la ministra el _____ viernes. a) siguiente/ b) próximo	0%	8%	0%	0%	8%	14%	23%	0%	67%	0%	20%	0%	11%	17%
45/a	50		Marca cuál de las secuencias siguientes son del mismo género a) torre, clase, catástrofe, fuente, llave/ b) clase, cantante, fumante, puente/ c) Mapa, medicina, sistema, problema	5%	31%	25%	33%	25%	29%	38%	50%	33%	67%	20%	13%	33%	25%
46/b	48		Marca el adjetivo adecuado para la siguiente definición: <i>persona orgullosa, vanidosa, que tiene un alto concepto sobre sí misma.</i> <i>modesta/ presumida /sensata</i>	5%	8%	13%	11%	8%	14%	15%	50%	0%	33%	0%	13%	22%	8%
47/a	49		Qué secuencia de antónimos es la correcta para la palabra en negrita:/ Comprensivo: intolerante, incomprensible, inflexible. / Importante: Acusó casi gritando a Menéndez de no entender nada.	0%	0%	13%	0%	8%	10%	8%	0%	0%	33%	0%	13%	0%	17%
48/c	47		Quejando/exclamando/ murmurando	14%	8%	25%	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
49/c	46		Dormir sobre un colchón duro es totalmente sobrepasado y los especialistas lo recomiendan cada vez menos. <i>denso/firme/ blando</i>	10%	38%	25%	33%	33%	5%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	8%
50/a	45		Adriana de Riva ha sido muy amable y muy valiente. <i>Cobarde/ agradable/simpática</i>	29%	46%	0%	11%	42%	5%	8%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	8%

Anexos VII – Expresión Escrita: resultado por categorías de los grupos y subgrupos

Grupo A

Subcategoría	Grupo A (errores)	Prom. ExpA (16)	Prom. CtrA (13)	Prom. PH (11)	Prom. NPH (18)	Grupo A (errores)	Prom. ExpA (16)	ExpA2	ExpA3	ExpA4	Prom. CtrA (13)	Prom. PH (11)	Prom. NPH (18)
Morfosintaxis						Posttest							
MO1	8	0,2	0,4	0,2	0,3	5	0,3	0,1	0,5	0,3	0,1	0,3	0,1
MO2	74	2,3	2,8	2,8	2,4	46	1,6	1,3	4,5	1,2	1,5	0,9	2,0
LW2	31	1,3	0,8	1,0	1,1	19	0,7	0,4	2,0	0,7	0,6	0,6	0,7
PL1	2	0,1	0,0	0,2	0,1	3	0,1	0,1	0,0	0,0	0,2	0,1	0,1
PL2	2	0,0	0,2	0,1	0,1	2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,1
PL3	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
PL4	1	0,0	0,1	0,1	0,0	2	0,0	0,1	0,0	0,0	0,2	0,0	0,1
SE1	10	0,5	0,2	0,3	0,4	8	0,4	0,1	1,0	0,5	0,2	0,1	0,4
SE2	3	0,1	0,1	0,0	0,2	10	0,4	0,5	0,0	0,5	0,2	0,3	0,4
SE3	0	0,0	0,0	0,0	0,0	1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
SE4	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
CG1	17	0,6	0,6	0,8	0,4	19	0,8	0,6	3,0	0,2	0,5	1,3	0,3
CG2	24	1,1	0,5	1,0	0,7	23	0,8	1,0	1,0	0,3	0,8	1,4	0,4
CG3	1	0,0	0,1	0,0	0,1	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
GER	2	0,0	0,2	0,1	0,1	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
PV2	5	0,3	0,0	0,2	0,2	3	0,1	0,1	0,0	0,2	0,1	0,1	0,1
PV3	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
PV4	0	0,0	0,0	0,0	0,0	6	0,1	0,1	0,0	0,2	0,3	0,0	0,3
WT1	6	0,2	0,2	0,2	0,2	15	0,6	0,5	0,0	1,0	0,4	0,4	0,6
WT2	0	0,0	0,0	0,0	0,0	4	0,1	0,1	0,0	0,2	0,2	0,2	0,1
INF	0	0,0	0,0	0,0	0,0	5	0,3	0,1	1,0	0,2	0,1	0,3	0,1
RV2	20	0,7	0,7	0,3	0,9	7	0,3	0,3	0,5	0,3	0,2	0,2	0,3
FP	7	0,3	0,2	0,1	0,3	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0
BL2	2	0,1	0,0	0,1	0,1	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
HWVW	1	0,1	0,0	0,0	0,1	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
VR2	27	0,7	1,2	1,2	0,8	9	0,2	0,0	0,0	0,5	0,5	0,5	0,2
NEG	0	0,0	0,0	0,0	0,0	3	0,1	0,0	0,5	0,0	0,2	0,0	0,2
VV	7	0,0	0,5	0,5	0,1	6	0,3	0,5	0,0	0,0	0,2	0,2	0,2
AV2	1	0,1	0,0	0,0	0,1	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
BN2	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
VER	1	0,0	0,1	0,0	0,1	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
OV2	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
SPV	10	0,3	0,4	0,5	0,2	5	0,1	0,1	0,0	0,2	0,2	0,3	0,1
VGVW													
Vocabulario						Posttest							
WOK	78	2,6	2,8	2,5	2,8	76	2,2	2,6	1,5	1,8	3,2	3,0	2,4
SPW	34	1,1	1,2	1,6	0,9	19	0,7	0,6	2,0	0,3	0,6	0,7	0,6
VZV1	29	0,9	1,2	0,8	1,1	13	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,3	0,6
VZV	40	1,6	1,1	0,3	2,1	44	1,3	0,8	1,0	2,0	1,8	1,2	1,7
GEN	10	0,6	0,1	0,5	0,3	5	0,1	0,3	0,0	0,0	0,2	0,1	0,2
PRO	0	0,0	0,0	0,0	0,0	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0
GET2	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
EXM	6	0,1	0,4	0,3	0,2	6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,3	0,2
EXC	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0	0	0,0	0	0	0	0
CAM	1	0,0	0,1	0,1	0,0	0	0	0	0,0	0	0	0	0
LX	27	0,9	0,9	0,4	1,3	9	0,3	0,3	1,0	0,0	0,4	0,3	0,3
Textual						Posttest							
VWZ	1	0,1	0,0	0,0	0,1	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
CNT	18	0,6	0,7	0,5	0,7	15	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
CKN	19	0,8	0,5	0,3	0,9	21	0,8	0,5	1,5	0,8	0,7	1,0	0,6
COI	2	0,1	0,1	0,1	0,1	1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0
CKL	7	0,2	0,3	0,1	0,3	5	0,2	0,3	0,0	0,2	0,2	0,1	0,2
REG	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
COV	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Morfología						Posttest							
WW	6	0,3	0,1	0,2	0,2	15	0,2	0,1	1,0	0,0	0,9	0,6	0,4
BL1	1	0,1	0,0	0,1	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
BN1	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
AV1	1	0,0	0,1	0,1	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
OV1	3	0,0	0,2	0,1	0,1	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0
ZN1	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TVG	2	0,1	0,0	0,0	0,1	2	0,1	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,1
Ortografía						Posttest							
SPS	10	0,1	0,6	0,4	0,3	12	0,56	0,63	1,50	0,17	0,23	0,55	0,33

Grupo B

Subcategoría	Grupo B (err.Prom. ExpB (13)	Prom. CtrB (8)	Prom. PH (9)	Prom. NPH (12)	Grupo B (err.Prom. ExpB (13)	Prom. ExpB1	Prom. ExpB2	Prom. ExpB3	Prom. ExpB4	Prom. CtrB (8)	Prom. PH (9)	Prom. NPH (12)
Morfosintaxis												
Pretest												
MO1	2	0,2	0,0	0,2	3	0,2	0,0	0,0	0,4	0,1	0,2	0,1
MO2	43	2,2	1,9	3,3	40	2,0	0,5	4,0	3,7	0,4	1,8	2,2
LW2	19	0,5	1,5	0,9	9	0,3	0,0	0,7	0,0	0,6	0,3	0,5
PL1	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
PL2	0	0,0	0,0	0,0	1	0,1	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,1
PL3	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
PL4	0	0,0	0,0	0,0	1	0,1	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0
SE1	2	0,1	0,1	0,2	4	0,2	0,5	0,0	0,3	0,0	0,3	0,1
SE2	11	0,8	0,1	0,4	10	0,6	0,5	0,3	0,7	0,8	0,3	0,4
SE3	1	0,0	0,1	0,1	1	0,1	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,1
SE4	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
CG1	12	0,5	0,6	0,5	15	0,8	1,0	1,7	0,0	0,6	0,6	0,8
CG2	9	0,5	0,1	0,7	11	0,5	0,5	0,3	0,7	0,6	0,5	0,7
CG3	1	0,0	0,1	0,1	4	0,2	0,0	0,7	0,3	0,0	0,1	0,3
GER	1	0,0	0,1	0,1	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0
PV2	0	0,0	0,0	0,0	5	0,4	0,0	0,7	0,3	0,4	0,3	0,2
PV3	4	0,1	0,4	0,3	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0
PV4	0	0,0	0,0	0,0	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0
WT1	14	0,8	0,4	0,4	1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,1
WT2	5	0,2	0,3	0,2	9	0,5	0,5	0,0	0,7	0,6	0,4	0,8
INF	2	0,2	0,0	0,0	3	0,1	0,0	0,0	0,3	0,0	0,3	0,2
RV2	4	0,2	0,1	0,3	4	0,3	0,0	0,3	0,7	0,2	0,0	0,3
FP	1	0,0	0,1	0,0	2	0,1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,1	0,1
BL2	1	0,1	0,0	0,1	1	0,1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,1	0,0
HWW	1	0,1	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
VR2	10	0,5	0,4	0,1	7	0,2	0,0	0,0	1,0	0,0	0,5	0,6
NEG	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
VV	2	0,2	0,0	0,0	3	0,2	0,0	0,3	0,0	0,4	0,0	0,3
AV2	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
BN2	1	0,1	0,0	0,1	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
VER	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
OV2	1	0,1	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
SPV	3	0,2	0,1	0,0	2	0,1	0,0	0,0	0,3	0,0	0,1	0,2
VGW	0	0,0	0,0	0,0	1	0,1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1
Vocabulario												
WOK	45	2,3	1,9	1,6	30	1,7	0,5	1,7	2,7	1,6	1,0	1,8
SPW	36	1,9	1,4	1,7	14	0,8	0,0	1,0	1,3	0,6	0,5	0,8
VZV1	9	0,5	0,3	0,4	3	0,2	1,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,2
VZV	22	1,3	0,6	1,0	19	0,8	0,5	0,0	1,3	1,2	1,0	1,1
GEN	13	0,8	0,3	0,4	8	0,5	2,5	0,0	0,3	0,2	0,1	0,6
PRO	7	0,4	0,3	0,3	2	0,1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,1	0,2
GET2	1	0,0	0,1	0,1	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
EXM	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
EXC	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
CAM	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
LX	12	0,6	0,5	0,4	6	0,5	0,0	0,0	1,7	0,2	0,0	0,4
Textual												
VWZ	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
CNT	1	0,1	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
CN	12	0,8	0,3	0,6	11	0,6	0,7	0,3	0,0	0,4	0,7	0,4
COI	0	0,0	0,0	0,0	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
CRK	1	0,1	0,0	0,0	2	0,1	0,0	0,3	0,7	0,0	0,1	0,1
REG	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
COV	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
COV	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Morfología												
WW	6	0,3	0,3	0,4	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0
BL1	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
BN1	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
AV1	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
OV1	1	0,0	0,1	0,1	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ZN1	0	0,0	0,0	0,0	1	0,1	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,1
TVG	0	0,0	0,0	0,0	4	0,2	0,5	0,7	0,0	0,1	0,2	0,2
Ortografía												
SPS	20	1,0	0,9	0,8	7	0,4	0,5	0,7	0,7	0,0	0,3	0,4

